



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

**UMA TRAMA NA HISTÓRIA:
A CRIANÇA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO PERÍODO IMPERIAL
(LAPA, PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1866-1886)**

CURITIBA

2011

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

**UMA TRAMA NA HISTÓRIA:
A CRIANÇA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS
DO PERÍODO IMPERIAL (LAPA, PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1866-1886)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gizele de Souza

CURITIBA

2011

Dedico às crianças da Lapa:
aquelas do passado, sem as quais eu não teria esta história
e as do presente, para as quais espero poder contá-la.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a maior empreitada na qual me lancei até hoje. Se pude concretizá-lo, devo isso a muitas pessoas, às quais manifesto agora minha gratidão.

À minha mãe Eluir, sou grato pelos sacrifícios aos quais mais uma vez se sujeitou (minhas ausências, meus silêncios, minhas angústias difíceis de compreender muitas vezes) e pelo apoio incondicional que me concedeu quando lhe dei a estranha notícia de que iria deixar o emprego para estudar... Sem sua decidida colaboração, este passo nunca poderia ter sido dado.

À professora Dra. Gizele de Souza, agradeço pela confiança que depositou em mim desde nosso primeiro contato, acreditando que um teólogo (que nunca foi seminarista, sempre vale lembrar!) poderia, também, tornar-se historiador. Obrigado pelos livros, sem os quais nos primeiros meses o estudo ficaria difícil; obrigado pelos traslados da Rodoviária ao Aeroporto (num tempo em que eu era mais perdido em Curitiba do que sou atualmente); obrigado pelo seminário sobre História da Infância ministrado no primeiro semestre de 2009, com o qual aprendi quase tudo que sei hoje sobre a arte de escrever a história das crianças de outro tempo; obrigado pelas inúmeras leituras dos meus textos e pelas críticas e sugestões que, em cada devolução, faziam o autor e sua escrita crescerem juntos; obrigado pela acolhida, tanto em sua casa como na Universidade; obrigado, enfim, por sua amizade. (Ah! E pelos encontros gastronômicos. Afinal, não somos de ferro e é em torno de uma boa mesa que as amizades se consolidam...). Obrigado pelos belos exemplos na vida acadêmica, que nestes últimos tempos me fizeram ter mais clareza sobre o profissional que quero ser.

À professora Dra. Nádia Gaioffato Gonçalves, manifesto minha gratidão pelo Seminário de Pesquisa I, o qual abriu a meus colegas e a mim as portas que davam acesso aos temas fundamentais da pesquisa Histórica (especialmente aquela aula sobre o tempo histórico, esse misterioso...); estendo este agradecimento à professora Dra. Serlei Ranzi, que em duas ocasiões, no mesmo seminário, falou-nos sobre Michel de Certeau e a História e Memória.

À professora Dra. Vera Marques, sou grato pela disciplina sobre Educação e Trabalho (2009), bem como por ter aceitado supervisionar minha prática de docência nos nossos “encontros saudáveis” com a turma de Enfermagem, na disciplina de

História, Educação e Saúde; as conversas nos intervalos foram igualmente agradáveis e fecundas de aprendizado na Oficina da História.

Ao professor Dr. Marcus Levy, agradeço pela disciplina sobre a fotografia como fonte para a história da Educação (2009), na qual aprendi lições que espero, em outros momentos, ter oportunidade de colocar em prática; agradeço pela leitura minuciosa desta dissertação no Seminário III (por duas vezes), na qualificação e agora, pela quarta vez, por ocasião da defesa pública; pelas palavras e anotações elogiosas, sou grato também: transformaram-se em incentivo e só fizeram aumentar o desejo de me esforçar cada vez mais para tentar fazer jus a elas;

À professora Dra. Maria Cristina Gouvêa, serei sempre agradecido por ter participado de minha qualificação e contribuído com suas sugestões e comentários para o enfrentamento de algumas fragilidades do trabalho;

Ao professor Dr. Marcos Cezar de Freitas, meu obrigado pelo parecer emitido por ocasião da qualificação;

À professora Dra. Diana Gonçalves Vidal, manifesto a gratidão pela prontidão e disponibilidade em participar na defesa pública, como membro da banca examinadora; sinto-me privilegiado por contar com sua presença, não apenas em minha formação – através dos seus textos que lemos e relemos em diversas disciplinas – mas também, nesse momento de apresentação dos resultados de minhas investigações;

À professora Dra. Ione Celeste Jesus de Sousa, que conheço até o momento apenas pela leitura inspiradora de sua tese (especialmente o incêndio intelectual e experiencial do primeiro capítulo), agradeço pela presença na defesa pública deste trabalho, como examinadora;

Feitos os agradecimentos à mãe e aos mestres, passo a manifestar meu apreço e enorme gratidão aos colegas de mestrado:

Jordana: obrigado pelo empréstimo de *O Queijo e os Vermes*, cujo autor se tornou fundamental na minha maneira de ver e entender a História;

Claudinéia e Daniele: obrigado pelos convites para o lado *festivo* da formação acadêmica, ainda que quase sempre eu precisasse voltar para a Lapa e o mundo das coisas habitadas pela história. Valeu pelas tentativas, mas acima de tudo, pelo coleguismo e amizade.

Wanessa: obrigado pelo empréstimo da revista da Biblioteca Nacional. Ajudou-me a perceber outras possibilidades históricas, aqui inexploradas.

Ernando: obrigado pelas conversas, especialmente no início do mestrado, quando com muita paciência me explicava sobre Roger Chartier e Marc Bloch, fazendo-me compreender o quanto havia para aprender e que, nesse caminho, sempre poderia contar com seus esclarecimentos.

Gisele: obrigado, sobretudo, pela amizade, iniciada no primeiro andar do Edifício D. Pedro I, no dia da entrevista para seleção e consolidada no convívio semanal do primeiro ano de mestrado.

À Flávia: obrigado pelas conversas na fila do R.U., que tornavam menos penosa aquela sempre “faminta” espera...

Às colegas de disciplinas e alunas do doutorado, também tenho algo a agradecer: Ana Paula, por um conselho valiosíssimo que sempre me ajuda a perseverar quando batem as dúvidas e dificuldades na vida acadêmica; Elaine Maschio, pela disponibilidade com que sempre me socorreu nas dúvidas sobre alguns temas da pesquisa e sobre a vida profissional que espero um dia construir.

Também sou grato às colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPIE-UFPR): Franciele, Noemi, Sueley, Alessandra e Josy. De modo especial deixo registrado meu “*tante grazzie*” à Etienne, pela efusiva acolhida que me deu, ao grupo de meninas, desde o primeiro dia do mestrado. Obrigado pelas caronas até à Rodoferroviária e aos Arquivos, pelas piadas e comentários sempre alegres e contagiantes, pelos desenhos e pelas plaquinhas (risos) sempre a me distrair nos momentos de seriedade, pela acolhida em sua casa e em sua família (agradeço também aos seus filhos Renan e Renata e ao Renato, seu esposo).

Tão importante quanto a relação do historiador com os arquivos é aquela que trava com as arquivistas. E sou feliz, porque de todas pude tornar-me amigo e assim, nada tenho a reclamar, apenas a agradecer:

À Marina, responsável pelas consultas no Arquivo Público Municipal Casa da Memória, na Lapa, serei para sempre grato por ter facilitado meu acesso à documentação, especialmente no período de elaboração do projeto nos idos de 2008, quando precisava dividir meu tempo entre o trabalho e a investigação no arquivo. Sem você, o projeto não teria se firmado.

À Ana Paula, do Arquivo Público do Paraná, agradeço a mediação realizada junto à direção para que eu pudesse consultar a documentação do Fundo Cecília Maria Westphalem, na época não disponível para pesquisa;

Aos estagiários do Arquivo Público do Paraná, Renato e Thaís, minha gratidão pelas inúmeras idas e vindas de vocês com as encadernações – os famosos APs – para que eu pudesse digitalizar o que depois seria interrogado no silêncio da Oficina da História;

À Roseli – Rose – não basta agradecer apenas. É preciso elogiar o profissionalismo desta historiadora e arquivista, que sempre compreende as demandas e necessidades do pesquisador, tornou o tempo passado na Sala de Consultas do Arquivo Público – todas as quintas-feiras do ano de 2009 – um período fecundo de aprendizado sobre o Paraná e a lógica dos Arquivos. Obrigado Rose, sobretudo, pela amizade que construímos durante a pesquisa.

Às funcionárias da Biblioteca do Círculo de Estudos Bandeirantes, registro o agradecimento pelo atendimento amigável, pelos cafezinhos e pelo ótimo clima que proporcionam aos pesquisadores.

À equipe da Biblioteca do Museu Paranaense – onde em uma tarde, graças à valiosa ajuda de vocês, a busca no arquivo rendeu tanto quanto em um mês – agradeço também pelo clima agradável e produtivo de pesquisa.

Por fim, quero registrar o agradecimento às funcionárias do Arquivo Eclesiástico da Paróquia Santo Antonio da Lapa – do qual também um dia fui empregado – pelo acesso sempre ágil à documentação que precisava consultar, pelos empréstimos da câmera para digitalizações e pela boa vontade em escutar como ia a pesquisa que eu estava fazendo... Ah! Também agradeço por me permitirem matar a saudade daquele espaço onde vivi parte da minha história.

A concretização do mestrado, como é de conhecimento de quem está imerso no mundo acadêmico, depende também da suficiência em uma língua estrangeira. Assim, *ringrazzio* à professora Denise Siqueira, pelas aulas de italiano (em 2008 e 2009), três vezes por semana e a “preço módico”, sem as quais seria difícil cumprir as exigências do mestrado. Registro também meu *merci beaucoup* à professora Elaine Schneider, que, com muita paciência, vem me ajudando a aprender a língua francesa, necessária a outros sonhos e projetos.

Outro grande grupo é o dos amigos e amigas, que rezaram por mim ou de uma forma ou outra, colaboraram com esta pesquisa. Não citarei os nomes, pois inevitavelmente seria injusto. Mas a todos – e vocês o sabem – sou reconhecido e agradecido.

Um grupo maior ainda é o dos brasileiros e brasileiras que por meio da CAPES, concederam-me a bolsa de estudos, sem a qual, seria muito difícil concretizar a pesquisa de mestrado. Muito obrigado pela oportunidade que – mesmo sem me conhecer – vocês me proporcionaram. Espero retribuir no comprometimento com a construção de um país melhor, por meio do exercício do magistério superior, o financiamento concedido.

Finalmente, agradeço a Deus, Presença na História, a quem devo meu passado, meu presente e também meu futuro. Rendo graças, fazendo minhas as palavras do Pobrezinho de Assis: *“Onipotente, Santíssimo, Altíssimo e Sumo Deus, todo bem, sumo bem, bem total, que unicamente sois bom, nós vos rendemos todo louvor, toda glória, toda graça, toda honra, toda bênção e todos os bens. Assim Seja. Assim Seja. Amém.”* (Louvores a serem ditos em todas as horas canônicas, escritos por S. Francisco de Assis)

Lapa, 23 de Janeiro de 2011

[O mundo do passado] não era nenhum um pouco simples.
Era apenas diferente.

Robert Darnton (2005)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na perspectiva da microanálise, tem como objetivo geral identificar como o papel da criança no processo de escolarização primária era percebido pelos sujeitos envolvidos com a escola (professores, pais, inspetores e políticos) na cidade da Lapa, Província do Paraná, entre os anos de 1866 a 1886. Em outubro de 1866 um jovem morador da cidade iniciou um processo que desembocaria na sua nomeação como professor da 2ª cadeira do sexo masculino. Vinte anos depois, em 1886, interrompeu os registros que fazia das crianças que freqüentavam sua escola, para só retomá-los cinco anos mais tarde. Inseridas na conjuntura da experiência histórica daquela cidade, da Província e do Império, tais datas balizaram o recorte cronológico da pesquisa: a primeira por marcar o momento em que as três cadeiras públicas de instrução primária da cidade ficaram providas e a segunda por sinalizar um momento de interrupção nas informações sobre as crianças que freqüentavam uma dessas escolas. As fontes para a pesquisa são: livros de matrículas, mapas escolares, listas de alunos, ofícios, relatórios de professores, inspetores paroquiais, presidentes da Província e Inspetores Gerais da Instrução Pública, Legislação Escolar, atas da Câmara Municipal da Lapa, listas de qualificação de eleitores, lista de qualificação da Guarda Nacional, listas do fundo de emancipação dos escravos, livros de batismo de ingênuos, códigos de posturas municipais, diário da visita de D. Pedro II à Lapa bem como o jornal “O Dezenove de Dezembro”. No primeiro capítulo busca-se compreender como se estabeleciam as relações entre a criança e a escola, condição fundamental para apreender sua presença e papel no processo de escolarização. No segundo capítulo o objetivo é identificar as representações sobre a infância escolarizada em circulação na Lapa e no Paraná, para entender como por meio delas a criança era percebida pelos sujeitos envolvidos com a escolarização. O terceiro capítulo visa apontar como os sujeitos com os quais a criança se relacionava não apenas percebiam a sua condição de ator no cotidiano escolar, mas também lhe conferiam um papel específico no processo de escolarização.

Palavras-chave: Criança – História – Escolarização – Século XIX – Paraná

ABSTRACT

The present dissertation developed into micro analysis, has its principal aim to identify how the child's role was realized in the process of primary schooling by the people involved with the school (professors, parents, inspectors and politicians) in Lapa's town, Province of Parana between 1866 and 1886. A young dweller of the male sex on October 1866 started a process that it would finish in his nomination as chair professor of the second. In 1886 twenty years later, he stopped registering the children who frequented his school and restart it 5 years later. Within this conjecture of historical experience in Lapa, Province and Empire, these dates established the chronological point of the pool. The first date marked the moment in which three public chair of primary instruction in Lapa's town were provided. The second by signaling a moment of interruption in the information about the children who frequented one of these schools. Sources for the pool are: Enrollment Books, Students' Maps, Roll Calls, Official Letter, Reports of Professors, Parochial Inspectors, Inspectors General of Public Instruction, Law School, Minutes of the Town House in Lapa, Electors Qualification List, National Guard's Qualification List, Slaves' Emancipation Fund List, Naïve Baptism Book, Postures Municipal Codes and the Diary of the visiting of D. Pedro II to Lapa as well as the December 19th newspaper. In the first chapter, we seek to understand how the relationships between the child and the school were, fundamental condition to learn, its presence and role in the process of schooling. In the second chapter, the aim is to identify the representations about the schooling childhood in Lapa and Parana's circulation to understand how by this mean the child was realized by the subjects involved with the schooling. The third chapter seeks to point how the subjects in which the child relates to each other, not just realize their actor's condition, but also give them a specific role in the process of schooling.

Key Words - Child, History, Schooling, The 19th century, Parana

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Subscrição dos moradores da Vila do Príncipe (Frente)	42
FIGURA 2 -	Subscrição dos moradores da Vila do Príncipe (Verso)	43
FIGURA 3 -	Mapa da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório – Cidade da Lapa . . .	113
FIGURA 4 -	Primeira página do livro de matrículas da 2ª Cadeira do sexo masculino, preenchida por Pedro Fortunato – 1867	181

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Deveres prescritos aos professores de meninos para os exercícios escolares	37
QUADRO 2 -	Nome, profissão, idade, estado civil e funções eventuais desempenhadas pelos que assinaram a subscrição de Pedro Fortunato.	46
QUADRO 3 -	Residência dos subscritos de Pedro Fortunato	51
QUADRO 4 -	Alunos da 2ª Cadeira (Junho a Agosto de 1866)	54
QUADRO 5 -	Subscritos que matricularam filhos na 2ª Cadeira	58
QUADRO 6 -	Designação e faixa etária da infância a ser matriculada	77
QUADRO 7 -	Idades <i>a quo</i> e <i>ad</i> quem dos alunos de Pedro Fortunato (1867-1880)	79
QUADRO 8 -	Trajetórias dos meninos matriculados aos 6 anos na 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa (1867-1878)	80
QUADRO 9 -	Trajetória dos Meninos Matriculados aos 14 anos na 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa (1867-1877)	82
QUADRO 10 -	As infâncias permitidas e as infâncias obrigadas à escolarização na Província do Paraná (1874-1883)	87
QUADRO 11 -	Idades de saída dos alunos de Pedro Fortunato sem completar o ensino.	89
QUADRO 12 -	Famílias e Crianças residentes no 3º Distrito Escolar da Lapa	117
QUADRO 13 -	Matrículas nas Escolas da Lapa no ano de 1884	121
QUADRO 14 -	Os ingênuos do Terceiro Distrito Escolar da Lapa	122
QUADRO 15 -	Faltas do ingênuo Maximínio na Escola Noturna Municipal (1883-1887).	128
QUADRO 16 -	Estado Pecuniário dos alunos de Pedro Fortunato (1867-1880)	145
QUADRO 17 -	Filiação dos alunos pobres de Pedro Fortunato (1867-1880)	146
QUADRO 19 -	Situação dos alunos pobres ao deixarem a escola (1867-1880)	148
QUADRO 19 -	Móveis prescritos e móveis existentes na 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa	159
QUADRO 20 -	Dados a serem registrados e efetivamente registrados no livro de matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa	182
QUADRO 21 -	Padrões das observações presentes no livro de matrículas da 2ª Cadeira da Lapa	185
QUADRO 22 -	Alunos de Pedro Fortunato que saíram da escola pública para a escola	

	particular (1867-1882)	193
QUADRO 23 -	Alunos que deixaram a escola para trabalhar (1868-1882)	202
QUADRO 24 -	Um perfil econômico dos alunos da 2ª Cadeira do sexo Masculino da Lapa que não concluíram o ensino por diversas razões, a partir da lista de qualificação de votantes (1867-1882)	207
QUADRO 25 -	Rendimentos anuais de diversas profissões e ocupações (1870-1875) .	209
QUADRO 26 -	Um perfil econômico dos alunos da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa que não concluíram o ensino por diversas razões, a partir da lista de qualificação da Guarda Nacional (1867-1882)	212
QUADRO 27 -	Tempo médio de permanência na 2ª Cadeira do Sexo Masculino dos alunos que se mudaram de residência (1867-1884)	217
QUADRO 28 -	Meses em que ocorreram as mudanças de residência na 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa (1867-1884)	219
QUADRO 29 -	Relação entre os meses de mudança de residência e os meses de exames de classes na 2ª Cadeira do Sexo Masculino (1867-1884)	222
QUADRO 30 -	Aproveitamento dos alunos na 2ª Cadeira da Lapa ao mudarem-se de residência (1867-1884).	225
QUADRO 31 -	Alunos da 2ª Cadeira do Sexo Masculino aprovados em exames finais (1868-1884)	227
QUADRO 32 -	Residência dos Alunos da 2ª Cadeira que prestaram exames finais, matriculados entre 1867 e 1878	241

LISTA DE SIGLAS DOS ARQUIVOS E FUNDOS DE PESQUISA CONSULTADOS

AEPSAL -	Arquivo Eclesiástico da Paróquia Santo Antonio da Lapa
APMCM -	Arquivo Público Municipal “Casa da Memória” – Lapa – PR
DEAP-PR -	Departamento de Arquivo Público do Paraná – Curitiba - PR
FCMW -	Fundo Cecília Maria Westphalem – (DEAP-PR- em preparo)
BCEB -	Biblioteca do Círculo de Estudos Bandeirantes – Curitiba – PR
BMP -	Biblioteca do Museu Paranaense – Curitiba – PR
MA -	Museu das Armas – Lapa – PR

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – UMA TRAMA NA HISTÓRIA	31
1. As tramas dos historiadores	38
2. O avesso da trama	41
3. O Tear da História	60
CAPÍTULO II – A INFÂNCIA ATRAVÉS DAS LENTES DE PEDRO FORTUNATO .	63
1. “O botão que não se deve violentar”: a produção das infâncias a partir da idade escolar	69
2. “Um artigo que pesava nossa intolerância”: a produção das infâncias a partir da condição social	93
3. Práticas configuradoras da infância e às vezes configuradas pela infância.	131
3.1. “O que seria fatigante para meninos menores”: o tempo de duração dos trabalhos escolares	132
3.2. <i>Sem utensis os meninos pobres nada podem aprender</i> : representações da infância pobre a partir da cultura material escolar	140
3.3. “Não se pode lecionar convenientemente a número tão avultado de alunos”: da escolarização em massa à escolarização da criança	149
4. As informações que só a prática pode dar	163
CAPÍTULO III – O RECEIO DO FIM DO ANO	165
1. Por uma interpretação do receio do fim do ano	174
2. Entre a rua e a escola ou como se formam os receios	187
2.1. O receio causado pela saída da escola pública para a escola particular . . .	187
2.2. O receio do trabalho. Causa Imperiosa?	199
2.3. Entre flechas, madeiras e outras metáforas: o receio causado pela mudança de residência	214
3. Um palco da criança: os exames escolares	226
3.1. Do fio do nome a um perfil dos atores: múltiplas experiências de infância . .	226
3.2. Os exames: testemunhos de ação e interdependência entre criança e adulto	245

4. O dia após os exames: brevíssimas considerações	266
À GUIA DE CONCLUSÃO	268
FONTES	272
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	285
APÊNDICES	297
CADERNO ICONOGRÁFICO	299

INTRODUÇÃO

*“Quem construiu Tebas, a de sete portas?
Nos livros, ficam os nomes dos reis.
Os reis arrastaram os blocos de pedra?
Babilônia, muitas vezes destruída,
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casa
De Lima auri-radiosa moravam os obreiros?
Para onde foram, na noite em que ficou pronta a Muralha da China,
Os Pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos do triunfo. Quem os erigiu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? Bizâncio multicelebrada
Tinha apenas palácios para seus habitantes? Mesmo na legendária Atlântis
Na noite em que o mar a sorveu,
Os que se afogavam gritavam por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Ele sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava pelo menos um cozinheiro consigo?
Felipe da Espanha chorou, quando sua armada
Foi a pique. Ninguém mais teria chorado?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem
Venceu junto?
Por todo canto uma vitória.
Quem cozinhou o banquete da vitória?
Cada dez anos um grande homem.
Quem pagou as despesas?
Histórias de mais.
Perguntas de menos.”*

Bertold Brecht (1966)¹

Sei que não sou o primeiro e nem serei o último historiador a ficar incomodado com as *“Perguntas de um Operário que Lê”*, do alemão Bertold Brecht. Por trás daquelas indagações, está aquilo que a história é chamada a ser, desde a renovação francesa de Marc Bloch e Lucien Febvre aos dias de hoje: ciência dos homens, todos os homens, no tempo.

O incômodo que motivou esta pesquisa deriva do fato de que, embora a História da Educação no Brasil esteja investigando e problematizando vários dos construtores da nossa Tebas de Sete Portas – a Escola –, ainda é pouco o que sabemos sobre aquele operário que em maior número participou dessa construção: a criança. Quando se trata de estudos sobre o século passado, em especial a sua

¹ BRECHT, B. Perguntas de um operário que lê. Tradução de Haroldo de Campos in: Breve Antologia de Brecht. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, abril/junho de 1966, n.º 9-10. *apud* COSTA, W. C. Três Brechts. **Fragmentos**. Florianópolis, julho/dezembro de 2003, n.º 25, pp. 69-76. Este autor faz uma leitura comparativa de três traduções deste poema de Bertold Brecht. Escolhi a de Haroldo de Campos por manter a estrutura dos versos no original em alemão.

segunda metade, talvez a lacuna não seja tão acentuada. Mas, no que diz respeito ao Oitocentos brasileiro, penso que há muito ainda a ser investigado e compreendido.

Em um trabalho recente, Maria Cristina Soares de Gouvêa (2007) teve oportunidade de elencar alguns aspectos que, segundo ela, vêm sendo melhor compreendidos através das pesquisas sobre a escolarização da criança brasileira no século XIX. Primeiro, face à ideia de que *a escola daquele período era dirigida às crianças das elites*, as investigações têm demonstrado que ela, na verdade, estava inserida num projeto de instrução popular, onde se queria a instrução primária estendida ao máximo da população possível enquanto a escola secundária, essa sim, visava à formação das crianças das elites. Um segundo apontamento diz respeito à afirmação muito difundida na historiografia de que o *Estado não investia na instrução elementar*. O que tem sido identificado é que havia um investimento considerável com a instrução por parte das diversas províncias, dentro do que era possível num contexto de precariedade de um Estado em construção. Um terceiro apontamento vem rebater a afirmação bastante conhecida de que as *crianças negras eram impedidas de frequentar a escola*, quando no nível das experiências históricas das diversas regiões o que se tem constatado é o veto de acesso à escola para escravos e não para os negros, o que revela também certa confusão entre etnia e condição social, duas realidades diferentes de um problema de pesquisa. Num quarto apontamento, ante a imagem cristalizada de que *as famílias não se interessavam pela instrução dos seus filhos*, destaca que cada vez mais vêm sendo localizadas iniciativas de pais que viam a escola como um direito e buscavam para os filhos a instrução. A questão no que se refere a esse aspecto é, segundo Gouvêa, não generalizar, mas especificar de que crianças e famílias a historiografia vai se ocupar.

Em linhas gerais, a produção analisada por esta historiadora descortina ainda uma nova compreensão da escola pública oitocentista e da sua relação com a criança. Por outro lado, essas pesquisas têm identificado, no meio da massa até pouco tempo anônima que frequentava as escolas oitocentistas, a presença de crianças pobres, negras, brancas, meninos, meninas, crianças livres, crianças dos escravos. Alessandra Frota Martinez Schueler (1999) destacou a presença das crianças *pobres* nas escolas primárias do município da Corte; Surya Barros (2002) identificou na Província de São Paulo, na segunda metade do século XIX, crianças

*negras e ingênuos*²; Ione Celeste Jesus de Sousa teve oportunidade de apontar a presença dos *ingênuos* nas salas de aula da Província da Bahia (2006), enquanto em Minas Gerais, Cynthia Greive Veiga (2004a) destacou a presença de crianças *negras* e *mestiças* nos bancos escolares e recentemente caracterizou a escola pública mineira do período imperial como voltada especificamente para crianças *negras* e *pobres* (2008); na Província do Mato Grosso, numa pesquisa sobre mapas escolares, Ana Paula Xavier (2006) localizou *pobres* e *órfãos* no processo de escolarização daquela Província. Todavia, se já se produziu um conhecimento considerável sobre o perfil da clientela das escolas públicas brasileiras no século XIX, é preciso reconhecer que pouco se sabe sobre o impacto da presença desses grupos tão heterogêneos no interior das escolas primárias, ou seja, o papel vivido por essas crianças no processo de escolarização.

Mas, não seria exagero pensar um papel reservado à criança na escola oitocentista ou ainda, no século XIX brasileiro? As perguntas, feitas nesse sentido, costumam encontrar a resposta de que muito *pouco* a criança poderia ter feito a partir do *pouco* espaço e da *pouca* voz que lhe era concedida na sociedade daquele tempo. E, no entanto, a criança estava lá: nascia em uma família, chorava, se alimentava, adoecia, crescia e (nem sempre) ia para a escola. E isso tudo, antes de sair da infância e tornar-se adulta, infância essa aqui entendida enquanto uma construção social sobre um período da vida do ser humano que informa as experiências concretas de ser criança em cada época da História (cf. HEYWOOD, 2004, p. 12; CUNNINGHAM, 1997, p. 7 e KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 15; SOUZA, 2007, p. 8; SOUZA e SILVA, 2008, p. 46). Seriam esses anos da infância de absoluta inércia e insignificância? Penso que não, pelo simples fato de que esta criança, “sem lugar”, “sem voz” e “sem vez” foi, antes de tudo, um indivíduo em relação com grupos sociais e que, independente de sua vontade e da vontade de qualquer outro indivíduo, mesmo adulto, estava em relação com os demais pelo simples fato de ter vindo ao mundo no interior de uma sociedade.

Norbert Elias defendeu, durante boa parte de sua vida, especialmente na época de telefonema aos surdos³, que a sociedade, este “ente que paira sobre nós”,

² Ingênuos = Filhos livres da mulher escrava.

³ Refiro-me aqui à comparação que fazia de que se sentiu, durante boa parte de sua vida, como alguém que falava ao telefone sem que ninguém o escutasse. Eram os anos de rejeição ao seu

nada mais é do que uma sociedade de indivíduos (ELIAS, 2009, p. 16). E por mais óbvia que essa afirmação possa parecer, dificilmente parou-se para pensar sobre isso, até que seu trabalho viesse ao lume⁴. Segundo o pensamento de Elias, a sociedade não existe por vontade dos homens e mulheres que a integram, mas é consequência da própria existência humana, onde cada pessoa possui um lugar e uma função, causa de uma interdependência entre os indivíduos, uma vez que todas as funções são exercidas de uma pessoa para outra, de um indivíduo para outro (ELIAS, 2009, p. 23). E acrescenta que

Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos das cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, porém não menos reais e de certo não menos fortes. É a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos sociedade. (ELIAS, 2009, *idem*)

Assim, tomando a sociedade como uma rede de interdependências, onde todos e cada um dos indivíduos têm seu lugar e função, independente de sua vontade, torna-se possível afirmar que, no século XIX, como em qualquer outro período da História, um lugar, um papel estava reservado à criança dentro da rede de funções estabelecida entre os indivíduos naquele período⁵.

O historiador Jacques Gélis, ao investigar o processo de individualização da criança, chamou a atenção para as muitas “idas e vindas” que marcaram o compasso dessa relação da Modernidade com a infância, permeada por momentos

pensamento. Para uma interessante entrevista e análise da trajetória desse sociólogo, ver **Norbert Elias por Ele Mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

⁴ Elias reconhece a presença de duas posições em torno da sociedade, uma que valoriza a ação do indivíduo e outra que anula o indivíduo em favor das forças da sociedade, opondo duas dimensões que, na verdade, são dependentes entre si, residindo aí, a contribuição oferecida por seu trabalho.

⁵ Nunca é demais lembrar que as conclusões a que chega Norbert Elias são consequência de outro estudo, o *Processo Civilizador*, e como este, pautam-se em análises de longa duração, o que permite concordar com ele que, até onde é possível divisar no passado, o ser humano sempre viveu em sociedade, ou seja, nessa cadeia de relações. (cf. Elias, 2009, p. 26) O século XIX, sob essa ótica, não foge aos séculos que os precederam.

de esquecimentos e visibilidades (GÈLIS, 1991). Um desses momentos de visibilidade pode ser localizado no século XIX, como bem pontuam Philippe Ariès (1986) e Egle Becchi (1994), no qual, segundo esses dois historiadores, a criança torna-se centro da atenção de médicos, filósofos e cientistas, movimento que se espalha pelos diversos espaços nos quais ela se fez presente, como a casa, o trabalho e de modo muito particular, a escola, num processo de continuidades e descontinuidades.

No Brasil, as coletâneas organizadas por Mary Del Priore (1999) e Marcos Cezar Freitas (2003) fazem ampliar ainda mais os espaços por onde a criança circulava no período imperial: as embarcações marítimas, as rodas de expostos, a Guerra do Paraguai, a Casa Grande, a Senzala, a cidade. Ao mesmo tempo, as diversas pesquisas que os compõem e se ocupam do século XIX, confirmam os esquecimentos e visibilidades alertados por Jacques Gèlis. Por exemplo, Mirian Moreira Leite (2003), ao trazer para a discussão a infância presente nos relatos de viajantes e livros de memória, deixa latente o fato de que os olhos desses inúmeros estrangeiros contemplaram diversos momentos do cotidiano da infância, que vai do sofrimento à alegria, da indiferença ao cuidado, do ocultamento no interior das casas à visibilidade alegórica em procissões. Tudo ao mesmo tempo, ora em espaços idênticos ora em espaços diversos, mostrando que em torno das experiências da criança a palavra chave é heterogeneidade e não homogeneidade. Nessa mesma sociedade “insensível” à criança, um espaço em particular surge e se amplia consideravelmente ao longo do século, a ponto de entre ele e a criança ter se desenvolvido uma relação de identificação comum: a escola.

A produção da última década no campo da História da Educação sobre o século XIX⁶ vem identificando o Oitocentos como o momento de afirmação da escola como a forma moderna de transmissão do conhecimento (INÁCIO, *et. all.*, 2006, p. 40) e espaço de formação do indivíduo civilizado (GOUVÊA, 2007, p. 122). Essa retórica legitimadora em torno da escola insere-se perfeitamente no conjunto de preocupações que marcaram o século XIX brasileiro, especialmente no que diz respeito à afirmação do poder do Estado e construção do sentimento de

⁶ Ao referir-me à produção recente sobre o século XIX brasileiro, valho-me aqui das contribuições do Grupo de Pesquisa em História da Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Não desconsidero que outros grupos e pesquisadores contribuem com a escrita da história da educação do Brasil Imperial, mas creio que boa parte do aporte teórico e conceitual do qual, como eu, fazem uso, é devedor aos trabalhos deste grupo.

Nacionalidade, algo iniciado no momento pós-independência e ainda não alcançado no final do período imperial. Dentro desse contexto, ganhou corpo o discurso sobre a necessidade de instruir o povo, buscando-se pela instrução a construção da Nação (GOUVÊA, 2004b, p. 189).

A grande virada que se processa ao longo do Império é de que tal responsabilidade é tomada para si pelo Estado, que garante como direito o acesso à instrução primária aos cidadãos brasileiros e delega às Províncias a efetivação deste processo. De acordo com Maria Cristina Gouvêa e Cynthia Greive Veiga, ao constituir-se a escola como espaço de formação do indivíduo “civilizado”, foi eleita como alvo de sua ação a população na faixa etária de 7 a 14 anos (GOUVÊA, 2004a, p. 275), sendo difundida por meio da escola uma nova *condição* de infância, a criança escolarizada (VEIGA, 2004b, p. 76) e o seu lugar no mundo como alunos (VEIGA, 2005, p. 78).

No interior de todo esse processo de produção da escola primária no Brasil, alguns historiadores, como é o caso de Luciano Mendes de Faria Filho, tem chamado a atenção para o fato de que “a criança não assume um papel passivo no interior do processo de escolarização, nem no interior da escola e muito menos, na cena social mais ampla.” (FARIA FILHO, 2008, p. 88) Ela é, a exemplo dos políticos, legisladores, inspetores, professores e pais, um dos atores que constroem as experiências do que entendemos como a escola pública primária no Brasil do século XIX. Ela tinha, como eles, um papel⁷ no processo de escolarização⁸.

⁷ Ao utilizar o conceito do papel social, faço-o na perspectiva apontada por Peter Burke (2002, p. 71), no sentido de um conjunto de expectativas em relação a determinado indivíduo ou grupo de indivíduos na sociedade. Contudo, considere que se devia realizar uma diferenciação entre o papel atribuído e o papel desempenhado de fato pelos indivíduos. Embora sejam prisioneiros das cadeias invisíveis que os prendem, exercem este papel de maneira única e própria, maneira essa que se modifica de pessoa para pessoa e que ainda assim, leva a marca da interdependência. Igualmente o papel atribuído a cada ator social muda, conforme mudam os períodos históricos, o que também contribui para as possibilidades de atuação dos indivíduos em cada contexto. Não obstante a essa elasticidade, permanecem prisioneiros na jaula da cultura (GINZBURG, 2006, p. 20), o que torna o papel social também uma construção cultural. Se não se compreendem os indivíduos fora de uma sociedade e a sociedade fora das relações dos indivíduos, também não se pode fazê-lo fora da cultura de seu tempo.

⁸ Tomando por base as análises de ARIÈS (1978), FARIA FILHO (2007) e JULIA (2001), a escolarização será entendida ao longo deste trabalho como um conjunto de iniciativas ordenadas e articuladas, voltadas para a formação da infância num espaço diferenciado do mundo dos adultos, onde um conjunto de normas e práticas é posto em ação com vistas à aquisição de conhecimentos e incorporação de comportamentos.

A partir do diálogo com esse conjunto de contribuições teóricas vindas da sociologia, da história da infância e da história da Educação, decidi indagar sobre como o papel da criança, no interior da escola, no século XIX, era sentido e percebido pelos sujeitos com os quais ela se relacionava: professores, inspetores, pais, presidentes da Província, dentre outros.

Mas, para enfrentar este problema de pesquisa, abri mão de tentar enxergar o século XIX por “cima do telhado”, para encará-lo em outra perspectiva, a partir de um recorte espacial e temporal mais reduzido, mais ao rés-do-chão, onde segundo Jacques Revel, se “permite ver outra coisa, de um ponto de vista diferente.” (REVEL, 2000, p. 25). Dessa forma, elegi como objetivo geral identificar como o papel da criança no processo de escolarização primária era percebido pelos sujeitos envolvidos com a escola (professores, pais, inspetores e políticos) na cidade da Lapa, Província do Paraná, entre os anos de 1866 a 1886.

A cidade da Lapa, o espaço onde se desenvolverá nossa investigação, surgiu ainda no século XVIII, como um local estratégico de pouso para os tropeiros que vinham de Viamão, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, até Sorocaba, em São Paulo, para a grande feira que anualmente se realizava naquela cidade. Em 13 de junho de 1769, o povoado tornou-se a Freguesia de Santo Antonio da Lapa⁹. Por volta de 1800 foi consolidada como principal via de acesso a São Paulo, vindo do sul, a estrada da Mata¹⁰, à beira da qual se desenvolveu ao longo do XIX a Vila do Príncipe (título recebido em 1806), depois, cidade da Lapa (elevação alcançada em 1872). Essa cidade viveu, nas três últimas décadas do Segundo Reinado, momentos significativos da definição política e social do Brasil, como a Guerra do Paraguai, a Lei do Ventre Livre, o Primeiro Recenseamento do Império Brasileiro, a Reforma Eleitoral, a abolição da escravidão. Num plano mais regional, acompanhou o processo de organização da sociedade paranaense, a última

⁹ “Esta freguesia da Lapa (assim denominada de uma lapa que lhe está vizinha) foi ereta a 13 de junho de 1769. O seu orago é o sr. Santo Antonio, a quem se dedicou a sua igreja paroquial”. Primeiro Livro do Tombo da Paróquia Santo Antonio da Lapa (1785-1822). Folha 2. AEPSAL. Lapa significa pedra.

¹⁰ A Estrada da Mata “era o caminho oficial que ligava o Brasil Meridional a São Paulo, cuja existência possibilitou o desenvolvimento do tropeirismo sulino e o povoamento do interior da região sul. (...) No início de 1800, a **Estrada das Tropas**, partindo da Lapa (Vila do Príncipe, PR), chegava a São Luiz (do Purunã) e seguia por Cambiju, Carambeí e Castro, entrando em território paulista ao atravessar Itararé, rumo a Itapeva e Itapetininga, até atingir Sorocaba, onde se fazia a comercialização do gado desde meados do século XVIII. Mais tarde entram nesta rota, desviando o antigo caminho, as então freguesias de Ponta Grossa e Palmeira” (RODERJAN, 1990, pp. 7-8).

Província a ser criada no Império, participando de preocupações diversas dentre as quais estava a escolarização da população. Na Lapa, por sua vez, experiências históricas mais particulares também tiveram lugar: a inflexão do comércio das tropas a partir dos anos 1870, a elevação de vila a cidade, a criação de uma associação literária e uma biblioteca, a construção de um teatro, a visita do Imperador D. Pedro II em 1880 e a rápida passagem da Princesa Isabel e do Conde D'Eu em 1885¹¹. No tocante à instrução pública, a cidade sempre foi sede de inspetoria de instrução, contando com escolas públicas desde 1832 e 1848 para meninos e meninas, respectivamente (KUBO, 1986, pp. 314-315), além de várias escolas particulares de maior ou menor duração, assim como cadeiras isoladas de ensino de francês e latim. Na década de 1870 foi lugar de tentativa de criação de uma escola noturna para adultos, que interrompida, foi retomada em 1882, com o apoio da Câmara Municipal.

Em meio a todo esse movimento na *urbi* e no *orbe*, no mês de outubro de 1866, um jovem morador da cidade, chamado Pedro Fortunato, e que havia frequentado as escolas às quais me referi acima, iniciou um processo que desembocou na sua nomeação como professor da Segunda Cadeira¹² do Sexo Masculino da Vila do Príncipe, colocando-se em relação direta com as crianças da cidade¹³. Vinte anos depois, em 1886, embora tenha continuado a exercer o magistério, este professor interrompeu os registros que fazia sobre seus alunos no livro de matrículas de sua escola, para só retomá-los cinco anos mais tarde, por razões que, não obstante os esforços empregados, permanecem desconhecidas.¹⁴

Assim, no meio das grandes estruturas e conjunturas da história, na qual a cidade estava plenamente inserida, escolhi por meio da curta duração, a do tempo da vida do indivíduo (BRAUDEL, 1995, p. 25), concentrar a atenção na experiência

¹¹ Sobre especificidades desses momentos da história da cidade, remeto a WESTPHALEM (1979) e LACERDA (1975).

¹² Cadeira é o nome pelo qual as escolas eram designadas no período estudado. No caso da Lapa, havia duas cadeiras para o sexo masculino (daí o emprego dos termos, “primeira” e “segunda” cadeira).

¹³ Esse momento demarcou o início da pesquisa pelo fato de, a partir de então, dispormos de uma farta documentação produzida por este sujeito sobre a escola que ele vai reger, permitindo assim, por meio da sua relação com a infância e do cotejamento com outras fontes, perseguir as questões referentes ao objetivo deste trabalho.

¹⁴ Este ano balizou o fim do período abarcado na pesquisa, por assinalar a interrupção dos registros mais diretos da relação deste professor com a infância e as crianças que frequentavam sua escola, dos quais, o livro de matrículas é um testemunho fundamental.

de um homem em torno da escolarização da infância, não para deter-me na sua trajetória (embora isso também ocorra)¹⁵, mas para apreender um outro movimento, bem menos perceptível na agitação do tempo, aquele que Arlette Farge chamava de barulho por baixo da história (FARGE, 1999, p. 93), no caso, o barulho da presença das crianças nas escolas da Lapa, ainda que este chegue abafado pelo aparente silêncio das fontes.

Tratando da problemática de testemunhos que dão acesso às experiências históricas da criança, Egle Becchi os categorizou em dois tipos: aqueles produzidos pelas crianças, mais escassos e difíceis de localizar e os produzidos pelos adultos sobre as crianças, mais comuns (BECCHI, 1994). Das crianças que frequentaram as escolas da Lapa, só restaram vestígios e fragmentos deste segundo tipo de fontes: dois livros de matrículas, alguns mapas escolares, listas de alunos, uma profusão de ofícios trocados entre professores, inspetores e presidentes da Província. Para o questionamento dessa documentação, fruto da burocracia de um Estado e de uma escola em organização, o contato com as reflexões de Becchi sobre os diários da Infância foi bastante fecundo. Guardadas as devidas proporções (ela, com seus diários de infância; eu, com a documentação das escolas da Lapa), eu estava diante de textos que, ora mais, ora menos, falavam, descreviam, evocavam a figura da criança. Mas, não eram escritos por crianças. Eram escritas de adultos sobre as crianças. (BECCHI, 2004, p. 127). Quem escrevia – excetuando-se as listas do ensino obrigatório – tinha contato frequente com aquelas crianças (na maioria das vezes o professor é o autor dessas fontes) e exercia em relação a elas, no momento anterior à escrita, o poder de ensinar, de instruir, de formá-las, no sentido mais hermético possível. Era ele o Mestre enquanto elas, discípulos. Mas, a partir do momento em que se sentava na sua grande escrivaninha (deveria ser grande, como sugerem mapas que chegam a ter 1mx90cm) para elaborar listas e relatórios aos seus superiores, era investido de um novo poder e de uma nova tarefa: o poder de

¹⁵ A escolha por Pedro Fortunato dentre tantos sujeitos possíveis para o acesso às experiências em torno da criança na Lapa se devem às próprias circunstâncias da pesquisa. Foi ele o primeiro professor localizado nas fontes e aquele de quem, ao longo do percurso investigativo, as informações eram mais abundantes e plenas de possibilidades interpretativas. Contudo, gostaria de alertar desde já que seu papel nesta dissertação é de “coadjuvante”, de forma que sua trajetória antes e depois do período pesquisado não serão aqui abordadas. Preferi flagrá-lo em um momento de sua vida no qual ele permite sermos informados sobre o verdadeiro objeto desta pesquisa – a criança no processo de escolarização. Para outras informações sobre este professor, remeto à obra de Lacerda (1975).

descrever e a tarefa de justificar. A escrita dessas fontes, invariavelmente, classificava e diferenciava a criança: indicava aquela que faltava às aulas, aquela que era frequente; descrevia a sua cor¹⁶, sua condição social, os recursos financeiros, seu local de nascimento, local de residência, nomes dos pais, idade, às vezes observações emitindo opinião sobre a conduta daquelas crianças ou seu “grau de adiantamento”. Analisava-as, ora individual, ora coletivamente. Eram escritas que não visavam apenas descrever a criança, mas cumpriam a tarefa de justificar situações e acontecimentos ocorridos no cotidiano das salas de aula. No contexto de sua produção, não queriam dar a ver a criança, mas os modos como a configuração humana e material daquelas crianças influenciava o desenrolar de todo o processo de escolarização em uma escola. Portanto, as descrições da infância presentes nesses relatórios são duplamente significativas: possibilitam “enxergar” a criança tal qual era vista por determinados atores sociais, e ao mesmo tempo identificar aspectos nos quais o seu papel social no interior da escola foi destacado pelos professores. Naturalmente, a crítica historiográfica vai nos deixar atentos para a precariedade da elaboração de registros nas escolas oitocentistas e nos farão muitas vezes “desconfiar” deles. Os próprios presidentes da Província, nos seus relatórios, com frequência mencionavam esse fato. E, no entanto, foi sobre esses dados frágeis que o Estado brasileiro e seus dirigentes construíram suas políticas de instrução, que os professores legitimavam um modo de instruir e, que ambos produziam representações sobre a infância idealizada em contraponto à criança real.

Entretanto, na maioria das vezes, as fontes utilizadas se referem ainda mais indiretamente à criança, de forma que, o desenrolar da pesquisa sobre esse *corpus* documental confirmou aquilo que Egle Becchi e Dominique Julia chamaram de prisma que os adultos deixam sobre a criança (BECCHI e JULIA, 1996), uma imagem difusa, imprecisa, cuja reconstituição teve de ser feita, como sugere Carlo Ginzburg, a partir de indícios, vestígios e sinais. Segundo ele, três elementos são imponderáveis: faro, golpe de vista e intuição (GINZBURG, 1989, p. 179).

O *faro* apontou para uma série de documentos oficiais que poderiam vir em auxílio da pesquisa: os Relatórios dos Presidentes da Província e Inspetor Geral de Instrução Pública do Paraná bem como a legislação que regulava o funcionamento das escolas primárias do período. Para a análise do primeiro grupo – os relatórios

¹⁶ Sirvo-me da expressão encontrada nas fontes.

oficiais – tomei-os como objetos culturais, fruto da escrita de mediadores culturais, cujo papel é o de um filtro, que por falar a partir de um lugar, por meio dessa mediação, “pode atenuar, reforçar ou distorcer os conteúdos culturais.” (GINZBURG, 1991, p. 132). Assim, em cada caso, foi necessário identificar quem fala, de onde fala e para quem fala, a fim de extrair as diversas clivagens contidas nesses discursos, procurando perceber de que maneira as preocupações e percepções em relação à criança se faziam presentes nas falas dos dirigentes da Província e dos que inspecionavam a oferta de instrução pública no Paraná. Suas falas não são neutras, mas a partir delas toda uma imagem de escola e infância foi produzida e deram, no momento de sua produção, visibilidade a determinados aspectos da escola e da criança, que agora, no momento de análise, coube ao historiador confrontar e desmontar, procurando captar por meio das falas aquilo de que não se fala e que nem por isso deixou de ser experimentado pelos atores da história.

A legislação, por sua vez, foi tomada como uma representação, num dos sentidos atribuídos a este conceito por Roger Chartier, ou seja, um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p. 104). Essa dimensão do texto legislativo como tentativa de ordenamento e classificação, chamou a atenção para o fato de que ele não é a realidade do passado, mas aponta problemas e situações nos quais, por meio da escrita legal, tentava-se impor sentido e direção a esta realidade. Uma dessas realidades era a escola pública, no interior da qual a lei buscava definir como a instrução deveria se processar nas escolas primárias da Província.

A *intuição*, segundo elemento do paradigma indiciário, lembrava constantemente que essas crianças – algumas vezes para alívio, outras para confusão do historiador – não estavam sozinhas, mas inseridas numa família, numa sociedade, de forma que fontes que, em princípio, não diziam respeito à escola, passaram a ser inquiridas: atas da Câmara Municipal da Lapa, listas de qualificação de eleitores, listas do fundo de emancipação dos escravos, listas de qualificação dos membros da Guarda Nacional, códigos de Posturas Municipais, livros de batismo de ingênuos, livros de Batismo, livros de Casamentos, o diário de D. Pedro II contendo referências à sua estada na Lapa, bem como o jornal “O Dezenove de Dezembro”. Eles constituíram-se importante meio para ampliar as relações entre crianças e

escolas, escolas e cidade. Fruto de diversos atores, externos à escola, ajudaram a realizar a tão necessária aproximação dela com seu contexto, sem a qual nenhuma pesquisa historiográfica consegue ser realizada. Por meio desse outro conjunto de fontes, percebe-se um lugar que se estava produzindo para a escola, naquela cidade, ao mesmo tempo em que se destacavam atores e atrizes, pais, padrinhos, avós, através dos quais, na maioria dos casos, foi possível chegar aos alunos matriculados na escola, seus pertencimentos sociais e culturais por meio dos quais foram informadas as experiências escolares que, em conjunto, constituem as culturas escolares, como sinalizou Faria Filho (2007, p. 198).

O *golpe de vista*, elemento dos mais importantes na busca de indícios da presença da criança e de sua atuação no interior da escola, lembrou constantemente a necessidade de partir do mais visível, do mais óbvio (a aparente ausência ou passividade da criança) para chegar ao imperceptível, fragmentado (a presença e atuação da criança) escondido em meio às fontes, mas presente, pronto a se revelar, desde que o historiador deixe de lado algumas certezas e arrisque – essa é a verdade – propor por meio de novos olhares, novas questões. Algumas se revelaram inadequadas, outras impossíveis de serem respondidas no momento; mas muitas, e esse é o prazer da pesquisa, não ficaram sem resposta.

O método adotado, inspirado em Giovanni Levi (2000), foi o de reconstituir, sempre que possível, a trajetória de alguns sujeitos envolvidos no processo de escolarização servindo-me de todas as fontes das quais dispunha, tanto as produzidas na escola, como as que faziam referência a outros aspectos da vida da cidade. Comecei com os professores, passei depois pelos inspetores e só na última etapa, ocupei-me das crianças. Procurei seguir o fio do nome (GINZBURG, 1991, p. 174), muitas vezes independente da escola, para chegar aos alunos que as frequentavam. Depois, no caminho de volta, procurei compreender as possibilidades que se apresentavam a elas, ora isoladamente, ora em grupo, para atuarem, interferirem e relacionarem-se com a escola, e oferecerem, também, as suas contribuições para o processo de escolarização.

A dissertação se divide em três capítulos, cada um deles perseguindo um dos objetivos específicos da pesquisa. A estrutura do texto – o leitor constatará – opera com o jogo de escalas, na expressão de Jacques Revel (1992), lançando mão de vários graus de visão. No primeiro capítulo reduzimos a lente, no segundo, a ampliamos, no terceiro a reduzimos, movemos e ampliamos.

O primeiro capítulo, intitulado “Uma Trama na História”, tem por objetivo compreender como se estabeleciam as relações entre a criança e a escola, condição fundamental para apreender sua presença e papel no processo de escolarização.

No segundo capítulo, “A infância através das lentes de Pedro Fortunato”, o objetivo é Identificar as representações sobre a infância escolarizada em circulação na Lapa e no Paraná, para entender como, por meio delas, a criança era percebida pelos sujeitos envolvidos com a escolarização.

O objetivo do terceiro capítulo, “O Receio do fim do ano”, é apontar como os sujeitos com os quais a criança se relacionava não apenas percebiam a sua condição de ator no cotidiano escolar, mas também lhe conferiam um papel específico no processo de escolarização.

* * * * *

Este texto é o resultado final de um esforço de pesquisa. Se para mim ele, sob certo aspecto, é ponto de chegada, para você leitor, é ponto de partida. Por meio dele, você e eu ficamos unidos. O historiador – escreveu certa vez Lucien Febvre – não é aquele que sabe, mas aquele que procura (FEBVRE, 2009, p. 29). A procura que, ao menos em parte estou dando por concluída, você está prestes a começar.

Permita a mim, que já conheço um pouco deste caminho, fazer-lhe companhia.

CAPÍTULO I

UMA TRAMA NA HISTÓRIA

“Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência..”

Paul Veyne (1998)

Era 9 de Fevereiro de 1867, quando Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior¹⁷, morador da Paróquia de Santo Antonio da Lapa, na Vila do Príncipe, compareceu ao cartório local para registro de documentos que pretendia apresentar à Inspetoria Geral da Instrução Pública da Província do Paraná, para concorrer ao cargo de professor da 2ª Cadeira do sexo masculino da vila, então vago por ter pedido demissão o proprietário do lugar, o professor Vicente José de Oliveira ¹⁸.

Pedro Fortunato apresentou ao tabelião João Domingues Garcia, ao menos, cinco documentos para terem a firma reconhecida: um atestado de moralidade e sua certidão de Batismo, emitidos pelo pároco da Vila, o padre Ignácio de Almeida Faria e Souza; um atestado de moralidade assinado pelo comandante da Guarda Nacional da Vila do Príncipe, Palmeira e Rio Negro, o coronel David dos Santos Pacheco e um atestado de habilitação em francês, assinado pelo professor particular Frederico Guilherme Virmond. Dois dias depois, retornou ao cartório para o registro de uma

¹⁷ Em algumas fontes ele é chamado de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Filho. Utilizo “Júnior” em razão de ser assim que assinava suas correspondências.

¹⁸ Informava o Relatório do Vice-Presidente da Província em 5 de novembro de 1866 que “foi concedida por despacho de 22 de Agosto, a demissão que pediu, do exercício de cargo de professor da 2ª cadeira do Príncipe, o professor jubilado Vicente José de Oliveira.” (Relatório Agostinho Ermelino de Leão, 1867, p. 10, DEAP-PR). Conforme leva a crer o presidente, o professor Vicente mesmo aposentado, continuava a exercer o magistério. Fora nomeado professor em 1837 (KUBO, 1986) e conforme a lista de qualificação de votantes de 1867 tinha 63 anos. (Lista de Qualificação de Votantes da Vila do Príncipe. 1867, DEAP-PR, AP 251 pp. 35-51). Parece, inclusive, que este professor nunca rompeu por completo sua ligação com o mundo da instrução. Nos anos que se seguiram a 1867, vamos encontrá-lo compondo as comissões dos exames finais das escolas primárias da Vila; exercendo o cargo de sub-inspetor das escolas em 1871, ainda que com a limitação confessa de que “o estado melindroso da minha saúde não me permite viagens para fora da vila, não tendo podido visitar as escolas particulares que se acham disseminadas pela paróquia...” (Ofício de Vicente José de Oliveira à Francisco Alves Guimarães. Lapa, 22 de abril de 1871, APMCM, Caixa 13). Trata-se de um ator no qual não nos deteremos, mas a quem voltaremos sempre que necessário.

subscrição com trinta e oito assinaturas de pessoas que o consideravam apto a ser professor ¹⁹.

A legislação que regulava o processo de provimento de cadeiras vagas na Província do Paraná remontava ao primeiro Regulamento de Instrução Pública, de 8 de abril de 1857. Segundo o regulamento, para concorrer à vaga de professor público de meninos, o candidato deveria ser maior de 18 anos e demonstrar moralidade e capacidade profissional. Como comprovante de idade exigia-se a certidão de batismo; como prova de moralidade eram exigidos atestados dos párocos dos três últimos lugares onde o candidato houvesse residido, bem como dos inspetores de instrução dos distritos dessas localidades; a prova de habilidade era apresentada pelo diploma de graduação ou habilitação em alguma academia nacional e, na falta destes, mediante a realização de um “exame oral e escrito e exercícios práticos em presença do inspetor geral ou de alguém por ele nomeado”²⁰. Assim, dos documentos exigidos pela lei, Pedro Fortunato apresentou três (embora o “diploma” de francês não fosse exatamente uma habilitação em academia nacional), substituiu um e acrescentou um quinto, que não estava previsto. No momento, nos ocuparemos da análise daqueles exigidos em lei.

Atestando a moralidade de Pedro Fortunato, o vigário Ignácio declarou que o mesmo vivera constantemente na Vila, na companhia dos pais e que tivera sempre “boa conduta, bem morigerada e digna de louvor” ²¹. A certidão de Batismo confirmou que ele tinha idade de 21 anos e era natural da Vila do Príncipe ²². Pedro Fortunato, contudo, não apresentou o atestado do inspetor de instrução do Distrito,

¹⁹ Esses documentos constantes do certame de Pedro Fortunato foram localizados em duas encadernações de correspondências do Governo da Província, no DEAP-PR, e serão mais bem especificados nas páginas seguintes.

²⁰ Regulamento Geral de Instrução Pública de 8 de abril de 1857, artigos 67 a 69 e 72. Para facilitar a leitura, neste e nos demais capítulos, a indicação das fontes a que me refiro no corpo do texto será feita no rodapé, de forma abreviada. A referência completa consta no final deste trabalho.

²¹ Atestado Moral de Pedro Fortunato emitido pelo Padre Ignácio de Almeida Faria e Souza, 1867, DEAP-PR, AP 254 p. 191.

²² Certidão de Batismo de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr, 1867, DEAP-PR, AP 254, p. 201, Na verdade, a definição da idade adequada para ser professor público fora também um problema ao longo do século XIX, pois de acordo com Castanha, a idade de 25 anos, que o Ministério dos Negócios do Império determinou em 1830, logo teve que ser renegociada, pois poucos eram os cidadãos que, com essa idade, desejavam ingressar no magistério. Assim, a idade passou a variar entre 18 e 21 anos (CASTANHA, 2007, pp. 456-457).

no caso o sub-inspetor da escolas da Lapa.²³ Levou consigo outro, do comandante da Guarda Nacional, David Pacheco, que por sua vez, declarou que o candidato à 2ª cadeira da vila vinha exercendo satisfatoriamente suas obrigações de amauense da secretaria daquele comando “sempre com limpeza e asseio” e que era de “comportamento regular e muito morigerado”.²⁴

Uma palavra em particular se repetiu nos dois atestados de conduta: *morigerado*. Segundo Magnus Roberto de Mello Pereira este termo “era frequentemente utilizado pelas camadas dominantes da sociedade paranaense do século XIX para designar um conjunto de atributos que consideravam positivos” (PEREIRA, 1996, p. 12). Partindo disso, é importante identificar que tipo de atributos o padre Ignácio e o Coronel David viam em Pedro Fortunato e que o tornavam apto a ser professor de meninos da Vila. Os dois apenas servem-se da palavra *morigerado*, sem explicá-la, o que indica que seu significado era bastante claro para aqueles que fariam uso de tais atestados para avaliar o candidato.

No seu relatório de 31 de janeiro de 1867, dias antes da escrita dos atestados de Pedro Fortunato, o Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná, Ernesto de Lima Santos, apontava ao presidente da Província duas causas do estado a que se achava reduzida a instrução no Paraná: a pouca importância que os pais davam ao ensino e a pouca ou nenhuma habilitação dos professores. Interessantes no momento o que diz respeito aos professores. Segundo ele,

Nenhum apreço tem tido o magistério, e sem dúvida é por isso que o professorado está preenchido em grande parte por verdadeiras insignificâncias, filhas legítimas do empenho, dos interesses legítimos da política, em suma do patronato escandaloso. O professor, na frase eloquente de um grande pensador, é o órgão sobre o qual se exerce a ação moralizadora do poder sobre o tenro coração dos meninos: é ele quem, *pelo exemplo* e pelo ensino, prepara *homens virtuosos e bons cidadãos*, inspirando-lhes *piedade e devotamento pela pátria e seu chefe*, a *obediência às leis*, a *submissão às autoridades*, o *amor ao próximo*. Enfim: é ele quem se apresenta à infância como uma imagem das virtudes públicas e particulares, como laço moral entre os governados e os governos. (DEAP-PR. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto de Lima Santos, 1867, p. 4, *grifos meus*)

²³ A Vila do Príncipe constituía-se num dos 20 distritos de instrução pública da Província, criados pela Portaria de 5 de Outubro de 1854.

²⁴ Atestado Moral de Pedro Fortunato emitido por David dos Santos Pacheco, 1867, DEAP-PR, AP 254, p. 128. Outra profissão que Pedro Fortunato exerceu, talvez concomitantemente com o de amauense, foi o de contínuo da Câmara Municipal (Ata da Sessão da Câmara da Vila do Príncipe de 23 de março de 1867, APMCM, Caixa 6).

Tão interessante quanto perceber nessa fala o papel que o inspetor atribuía ao professor, de ser espelho, modelo para os alunos e laço destes com o governo, é ler nas entrelinhas o conjunto de qualidades às quais o Vigário e o Comandante da Guarda Nacional poderiam estar entendendo por morigeração em Pedro Fortunato. Parece que, um professor morigerado, seria aquele que tivesse *devotamento pela pátria e pelo chefe, fosse obediente às leis e submisso às autoridades* e manifestasse *amor ao próximo*. Só um professor assim morigerado seria capaz de morigerar seus alunos pelo *exemplo* e pelo ensino.

Não por acaso, fora ao padre de sua paróquia (chefe espiritual das almas e dos corações) e ao comandante da guarda nacional (símbolo visível da presença da pátria em cada canto do Império) que Pedro Fortunato se dirigiu para obter seus atestados²⁵. Olhando para os lugares do “quem escreve”, “para quem se escreve” e “a quem se inscreve”, percebe-se a clara demarcação de lugares sociais onde aos cidadãos já morigerados (ou reconhecidos como tais) cabia confirmar ou não a morigeração de outrem. E na inter-relação entre esses sujeitos se definiam valores e atributos aos professores públicos e, consequentemente, inscreviam-se identidades. Se não podemos afirmar que era *ipsis litteris* que padre e comandante na Vila do Príncipe entendiam a palavra morigeração, temos aqui alguns significados que a ela podem ser aplicados em relação aos professores, ao menos, na compreensão mais geral da época e com mais acerto ainda, na compreensão do inspetor geral da Instrução Pública da Província, que avaliaria o morigerado candidato à 2ª cadeira de meninos do Príncipe.

Para além do que podemos chamar de conjunto de atributos de um educador morigerado (ainda que mais no plano de uma circulação que de uma apropriação propriamente dita), há algo que não se pode deixar passar no rosário de requisitos, desfiado pelo Inspetor Geral da Instrução: por estar em contato com a infância é que tais posturas eram exigidas do professor, uma vez que a ele caberia ser o espelho das virtudes que se deseja plantar no coração das crianças. Não apenas por exercer uma função em relação ao Estado e à Sociedade, mas também e inclusive em relação à criança, é que o professor precisaria ter as características

²⁵ Nunca é demais lembrar que Pedro Fortunato tenta satisfazer a lei. Mas, segundo ela, não era ao Comandante da Guarda Nacional que se deveria pedir um dos atestados. Se o faz, é movido por outras razões, que compreenderemos no tempo apropriado.

que identificamos como prováveis de um professor morigerado no Paraná do século XIX.

Pedro Fortunato apresentou junto ao seu dossiê uma declaração do professor particular de francês da Vila do Príncipe, Frederico Guilherme Virmond, talvez na esperança de que ela lhe valesse como comprovante de habilitação, nos termos do artigo 72 do Regulamento de 1857. Por meio dela, atestava-se que o jovem aspirante a professor

tinha se aperfeiçoado suficientemente em todas as partes da gramática francesa e que não somente podia traduzir qualquer obra em língua francesa como também, se for necessário, servir com toda aptidão de professor de meninos à mesma língua. (DEAP-PR. Atestado de conhecimento em língua francesa emitido por Frederico Virmond, AP 254, p. 127)

A declaração de Virmond dizia mais do que se esperava: além de morigerado, Pedro Fortunato dominava a língua da ilustração, a ponto, inclusive, de poder ensiná-la a meninos. O professor particular dava a crer que via no seu ex-aluno habilidades para o magistério. Mas, de que valeria a Pedro Fortunato ser capaz de ensinar francês se o que buscava era ser professor de uma cadeira elementar de instrução primária? Possivelmente, um diferencial em relação a outros candidatos. Mas não uma habilitação, que conforme sugerimos, ele poderia ter em mente. Dessa maneira, em 25 de fevereiro de 1867, duas semanas após comparecer ao cartório da Lapa, vamos encontrá-lo em Curitiba, na sala do Lyceu da Capital, submetendo-se ao exame teórico do concurso para a 2ª cadeira do sexo masculino da Vila do Príncipe.

Conforme o termo lavrado naquele dia, a prova teórica realizou-se na presença de dois examinadores e do Inspetor Geral da Instrução Pública, nosso já conhecido Ernesto de Lima Santos. Não podemos saber que questões foram propostas à resolução, mas o termo de exame nos dá uma pista: tudo foi feito satisfazendo “as formalidades prescritas nas instruções de dezoito de junho de mil oitocentos e cinquenta e sete”²⁶. A partir dessas prescrições, podemos inferir que a prova teórica tenha sido dividida em dois momentos: uma parte dela dedicada à escrita e leitura (durando em torno de uma hora) e a segunda, oral, versando sobre os demais temas (para cada tema, meia hora de exame). A prova escrita pode ter

²⁶ Termo de Exame Teórico de Pedro Fortunato, 1867, DEAP-PR, AP 254, p. 125

constado de um traslado em caracteres grandes dos Traslados de Dilermando; seguida de um ditado onde foram avaliadas a letra, pontuação e ortografia. Para a prova de leitura, ele pode ter lido textos em prosa (Cartas Seletas do Padre Vieira ou Educação de Garret) e verso (Poesias Escolhidas do Padre Caldas). Concluída a primeira parte, Pedro Fortunato deve ter usufruído de meia hora para demonstrar seus conhecimentos sobre história sagrada e doutrina da religião do Estado; seguida de meia hora para a prova de aritmética (operações com números quebrados e inteiros, no quadro) e uma última meia hora para dar notícia sobre os métodos de ensino utilizados à época no Império e particularmente, aquele adotado na Província, o método de ensino simultâneo.²⁷ Após escrutínio, os examinadores concederam aprovação plena ao candidato Pedro Fortunato, o que lhe permitiu passar, segundo determinava a lei, para a segunda etapa do concurso.

No dia seguinte, 26 de fevereiro, o nosso candidato foi submetido ao exame prático, que deveria ter lugar

“em uma escola designada pelo Inspetor Geral, em cuja presença e dos examinadores explicará e tomará as lições das diferentes classes, cumprindo todos os deveres prescritos aos professores para os exercícios escolares.” (Instrução de 18 de junho de 1857 para os exames dos candidatos ao professorado)

Esses deveres eram aqueles estabelecidos na Instrução de Ordem Geral das Escolas, datado de 1856. De início, ele deve ter recitado com os alunos uma curta oração religiosa, que prevista em regulamento anterior ao acima referido, muito provavelmente já estava incorporada à rotina da sala de aula na época do exame de Pedro Fortunato ²⁸. Em seguida, deve ter percorrido as três classes da escola, com dois bancos cada (exceto a última), distribuídas uma após a outra, tendo desenvolvido um ou outro dos seguintes exercícios durante o exame, conforme o

²⁷ A descrição do que Pedro Fortunato pode ter realizado no exame teórico baseia-se na Instrução de 18 de junho de 1857 para os exames dos candidatos ao professorado. Na Província do Paraná, à época do exame de Pedro Fortunato, o método adotado nas escolas era o simultâneo, podendo, contudo, ser executado “qualquer outro método de ensino autorizado pelo inspetor geral, com expedição de instruções gerais para esse fim.” (Regulamento Geral de Instrução Pública de 8 de abril de 1857, art. 8º)

²⁸ A prática da oração no início e encerramento das aulas foi determinada no Regulamento Geral de Instrução Pública de 8 de abril de 1857, art. 7º.

adiantamento das classes através das quais estava sendo avaliado na 2ª cadeira do sexo masculino da capital ²⁹:

Classe	1º Banco	2º Banco
1ª Classe - sem mesa; - cada banco tem meia hora de lição do professor; - explicações no quadro preto para o 1º banco, fazendo os alunos procurarem nas cartas que terão à vista as letras, sílabas ou palavras que escrever, deixando tempo suficiente para os do segundo banco fazerem exercícios de traço no quadro; - cada banco terá meia hora de explicação do professor.	Conhecimento e memorização das letras; junção de letras e formação de sílabas.	Soletramento e decomposição das palavras em sílabas; conhecimento dos números; tracejados em linhas retas e curvas sobre linhas retas e curvas.
2ª Classe (com mesa) - tanto no primeiro quanto no segundo banco se farão explicações no quadro negro, quando se tratar de pontuação, conjugação de verbos e aritmética; - cada banco terá meia hora de explicação do professor.	Leitura de impresso e de manuscrito; exercícios de memória, tabuada de Pitágoras; começo de cálculos pela soma de números dígitos; prática de diminuição e multiplicação. Na escrita, começam os meninos a fazerem traços com finos e grossos sobre o papel; doutrina cristã duas vezes por semana.	Leitura e aritmética; noções de quantidade e unidade; regra da numeração, teoria e prática, escritas por traslados de letras grandes e pequenas, catecismo de moral cristã com explicações racionais que desenvolvam os princípios da criação; doutrina da religião do Estado; duas vezes por semana; noções de moral civil e conjugação de verbos.
3ª Classe - um só banco - as explicações de ortografia, aritmética e geografia prática, dará o professor sobre o quadro; - a lição dura meia hora e os alunos desta classe trazem escritas de casa, fazendo-as na escola para análise gramatical; - ao começar a lição da terceira classe, despedem-se os alunos da primeira.	Leitura metódica de prosa e verso; escrita tirada do livro que se lê na classe; exercícios de ortografia e análise das partes da oração; aritmética, teoria prática e de quebrados até a regra de três, inclusive; gramática e análise, leitura de poesia; geometria prática (as noções mais gerais).	

QUADRO 1 - DEVERES PRESCRITOS AOS PROFESSORES DE MENINOS PARA OS EXERCÍCIOS ESCOLARES

FONTE: INSTRUÇÃO GERAL DE 27 DE DEZEMBRO DE 1856

²⁹ Tal rotina de divisão dos trabalhos nas escolas ainda que datada de 1856, anterior inclusive ao primeiro regulamento de Instrução da Província, parece ter sido a mesma durante todo o período desta pesquisa. As buscas nas coleções de leis e na coletânea organizada por Elizabeth Miguel continham para todo o período provincial apenas esta ordem para a rotina de ensino nas escolas, o que leva a crer que sendo utilizada por Pedro Fortunato no dia do seu exame prático, foi igualmente utilizada durante os anos em que ele e seus colegas da Lapa exerceram o magistério. Uma consequência que se tira disso é de que o exame prático aproximava-se muito do que seria a prática docente em sala de aula.

Após ter percorrido as classes ensinando ou sabatinando os meninos e aplicando os exercícios prescritos pela lei, Pedro Fortunato obteve da comissão julgadora uma “aprovação simplesmente” no seu exame prático, sem nenhuma outra distinção³⁰.

Em 27 de fevereiro de 1867, o Inspetor Geral Ernesto de Lima Santos, enviava ao presidente da Província um ofício propondo Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior para reger a 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe, uma vez que como demonstravam os termos de exame anexos, havia sido aprovado.³¹

Em resposta ao ofício de seu colaborador, assim Polidoro César Burlamaque, presidente da Província do Paraná, se manifestou:

Palácio da presidência da Província do Paraná. 28 de Fevereiro de 1867.
Tendo em vista a proposta por V.Mce., feita em ofício datado de ontem, ao qual acompanhou o termo de exame por que passou o cidadão Pedro Fortunato de Souza Filho que fora julgado apto para o magistério, nomeei-o por deliberação desta data e de conformidade com o artigo 20 da lei nº 120 de 6 de junho de 1865, para o lugar de professor da 2ª cadeira de instrução primária do sexo masculino da Vila do Príncipe. O que comunico a V.Mce. para sua inteligência. (Polidoro César Burlamaque, 1867, DEAP-PR, AP 255, p. 276)

Muito honrado, vinte dias depois, já tendo retornado à Vila do Príncipe, Pedro Fortunato comunicava que, em 18 de março de 1867, entrara no exercício de professor da 2ª cadeira de meninos da Vila do Príncipe³², passando a assumir deste dia em diante a identidade de professor público primário.

1 As tramas dos historiadores

Com muito acerto, disse Paul Veyne que os historiadores contam tramas. (VEYNE, 1998, p. 42). Até aqui, foi isso que fizemos: tecemos a trama da história do processo de provimento de uma escola pública de meninos, numa cidade brasileira

³⁰ Termo de Exame Prático de Pedro Fortunato, 1867, DEAP-PR, AP 254, p. 126.

³¹ Ofício de Ernesto de Lima Santos à Polidoro César Burlamaque, 1867, DEAP-PR, AP 254, p. 124.

³² Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Junior a Ernesto de Lima Santos, 1867, DEAP-PR, AP 257, p. 218.

no Oitocentos. Sabemos que essa trama foi um dos itinerários possíveis dentro do campo acontecimental, uma vez que os acontecimentos não são coisas, mas “um corte que operamos livremente na realidade” (VEYNE, 1998, p. 46). Esta trama integra um tecido maior e mais amplo, o da experiência histórica da escola brasileira do século XIX. Tal trama vem sendo produzida, de diversos modos, pela historiografia. Assim, antes de prosseguirmos é importante percebermos outras tessituras da história, aqui chamadas de tramas dos historiadores.

Os concursos públicos para professores vêm sendo encarados de diversas formas e a partir de diferentes perspectivas pela historiografia da educação³³. Para Luis Siqueira, partindo da análise dos métodos utilizados nas escolas, eles foram – na Província de Sergipe – um mecanismo de prática cultural de conformação da carreira do magistério público (SIQUEIRA, 2006, p. 140); para Fábila Lilá Luciano, a partir das experiências de institucionalização do magistério público em Santa Catarina, os concursos foram um instrumento de qualificação e diferenciação profissional entre professores concursados e contratados (LUCIANO, 2001, p. 182); já Heloísa Villela, a partir de investigações que tiveram por lugar a Província do Rio de Janeiro, considera-os como ações do Estado para dotar as escolas de pessoal “qualificado” tendo inclusive, em alguns momentos, obscurecido a formação das escolas normais (VILLELA, 2000, p. 123). O que deprende-se de uma análise conjunta destes trabalhos é que os concursos para provimento de escolas públicas no Oitocentos brasileiro podem ser entendidos como ações motivadas pelo Estado que deram visibilidade a uma profissão diretamente ligada a uma instituição de caráter público, ainda que ambas estivessem em processo de conformação e (re)definição.³⁴

Já em relação à documentação exigida pela legislação das diversas Províncias, a mesma época em que Pedro Fortunato concorria a uma vaga de

³³ O recorte aqui utilizado teve como critério trabalhos que contemplassem Províncias visitadas com menos frequência pela historiografia, como Sergipe, Goiás, Santa Catarina e Mato Grosso cotejando-as com outras mais visadas, como o Rio de Janeiro ou o município da Corte. A intenção não era a análise exaustiva, mas a identificação de fenômenos que ajudam a dar inteligibilidade à trama da história.

³⁴ Falo de conformação e redefinição pelo simples fato de que tanto a profissão como a escola passaram por diferentes experiências ao longo do século XIX. Sobre as mudanças na configuração da escola, vide FÁRIA FILHO; L. M. e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, Maio-Agosto de 2000, pp. 19-34. Uma boa análise das mudanças na profissão docente continua sendo o trabalho de VILLELA (2000).

professor na Vila do Príncipe, existe uma grande semelhança entre as Províncias de Goiás (ABREU, 2006), Sergipe (SIQUEIRA, 2006), Município da Corte, Província do Rio de Janeiro, Província do Mato Grosso (CASTANHA, 2007) e Província de Santa Catarina (LUCIANO, 2001). Para além da “papelada” similar, deve-se colocar atenção ao fato de que se estava forjando nesses lugares, por meio das exigências legais, uma representação em comum do professor público primário, a partir de atributos semelhantes, tidos como requisitos para o exercício profissional desses sujeitos. Ser professor, para Pedro Fortunato, significava ser reconhecido como tal pelo Estado, que por meio do concurso provia cadeiras. Mas, ao ser aceito na Província do Paraná como professor, ele passou a integrar, conforme demonstram as legislações das diversas Províncias, o rol de uma categoria mais ampla em formação: a categoria de professores públicos primários.

No tocante ao que era levado em conta como critério de avaliação de quem estava ou não habilitado ao magistério, quase sempre tendo por base uma avaliação teórica (saber) e prática (saber fazer), Elaine Ayres Abreu afirma que, ao menos em Goiás, “o professor seria mais um agente disseminador da mentalidade moralizante do que um difusor de conhecimento” (ABREU, 2006, p. 91) de forma que naquela Província o peso maior era o do ser, sendo o saber e saber fazer aspectos secundários. Analisando a legislação do Município da Corte, do Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso, André Castanha partilha da mesma opinião, quando sustenta que

pode-se afirmar que o foco central da estrutura legal construída para regulamentar e organizar o trabalho docente estava voltado para combater os sinecuras³⁵ e garantir a moralidade, mesmo quando se tratava de medidas relacionadas à formação profissional. (CASTANHA, 2007, p. 458).

Pedro Fortunato obteve nota maior no exame teórico que no prático e, escorado pela vasta documentação de probidade moral que apresentou, foi aprovado para professor.

Seria “miopia” de nossa parte negar o peso que as afirmações destes historiadores têm para a compreensão da profissão docente no século XIX brasileiro. A experiência histórica de Pedro Fortunato confirma isso, sem dúvida: só por ser um cidadão “moralmente correto”, morigerado, é que ele pode concorrer ao cargo de professor. Contudo, seria igualmente míope o historiador que se contentasse em

³⁵ Sinecuras = Professores não hábeis.

compreender a profissão docente e mais que isso, as relações por meio das quais as identidades e lugares do professor e da escola foram construídos, apenas por esta chave de leitura.

De maneira geral, as tramas tecidas pelos historiadores têm ajudado a perceber e tornar visível um lado do tecido da história: a prática ora mais, ora menos formal de provimento de cadeiras primárias, coordenada pelo Estado e buscando satisfazer requisitos por ele estabelecidos, partindo de exigências diversas em função do papel que este profissional teria de exercer em relação à Escola e à Infância. Entretanto, é possível que se analisarmos a nossa trama, agora melhor informada pelas tramas tecidas pelos historiadores, sob outro aspecto, ou melhor, pelo avesso do tecido, outros elementos de compreensão venham ao lume.

Até o momento, nossa trama deu destaque a duas ordens de relações sociais que interferiram na construção, tanto da identidade do professor quanto da escola: as autoridades e o Estado. Penso, contudo, que outros sujeitos, menos visíveis e mais difíceis de serem percebidos também participaram do processo de construção de um lugar para uma profissão e uma instituição. Esses sujeitos anônimos e menos conhecidos constituem o avesso dessa trama. Parece que se voltarmos à história de Pedro Fortunato, cinco meses antes do ponto de arremate de nossa trama, podemos ir além e compreender as maneiras e mediações pelas quais se estabeleciam as relações entre o professor e a cidade, a cidade e a escola, a escola e a criança – sendo que, por meio desta última cadeia de relações, é possível captar, ainda que de forma fragmentada, primeiros vestígios de sua presença no processo de escolarização.

Vamos virar a trama para começar a olhá-la do avesso.

2 O avesso da trama

Dentre os cinco documentos apresentados por Pedro Fortunato ao cartório da Vila do Príncipe e, posteriormente, levados à Inspetoria Geral da Instrução Pública do Paraná, está um que desperta a atenção por não ser previsto em lei e por sugerir um significado diferente no modo como o lugar que almejava era percebido por ele a partir das relações que travou com a cidade, a escola e as crianças. O quinto documento foi uma subscrição com trinta e oito assinaturas de moradores da Vila. (Figuras 1 e 2)

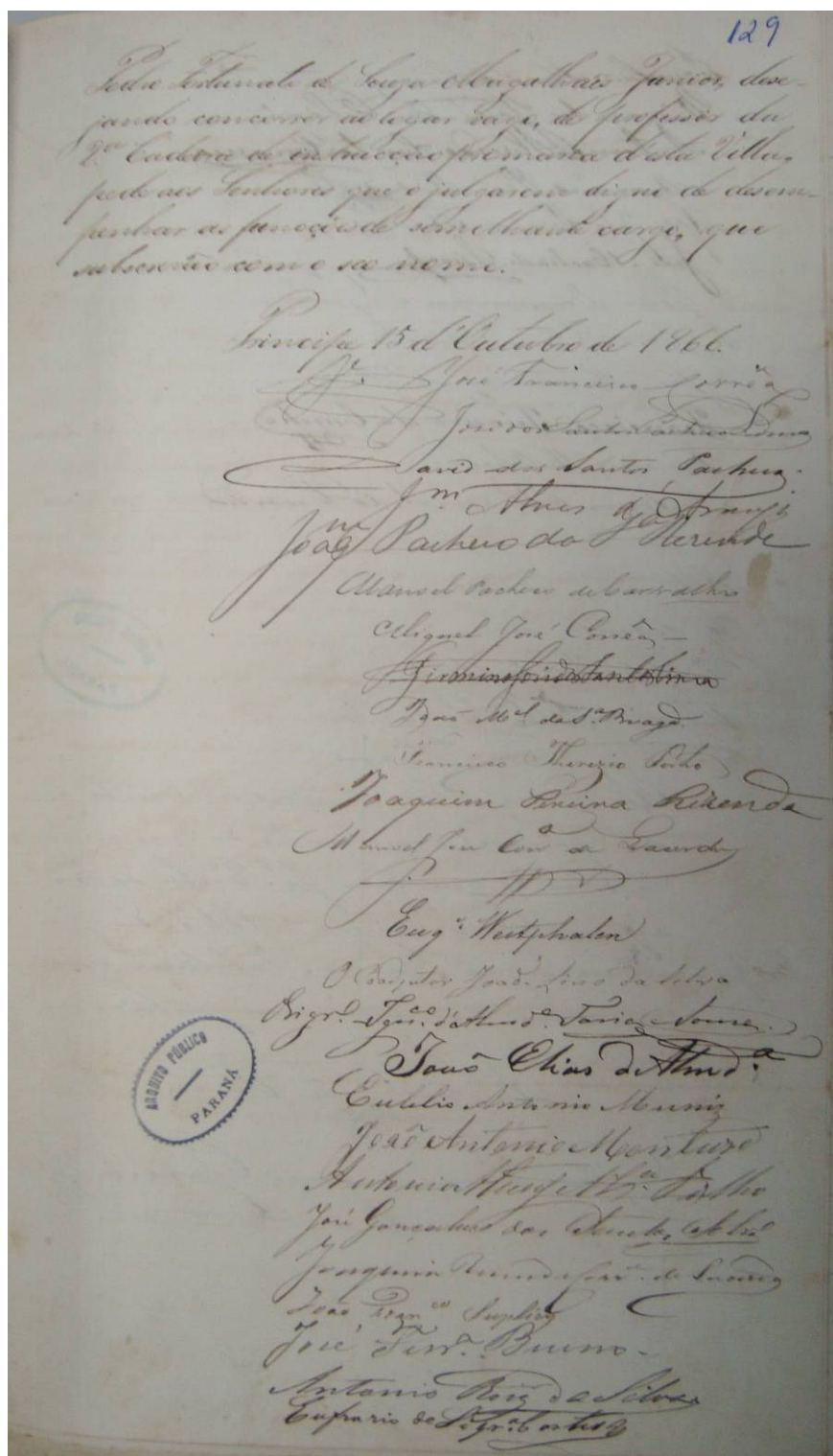


FIGURA 1 – SUBSCRIÇÃO DOS MORADORES DA VILA DO PRÍNCIPE – FRENTE
 FONTE: DEAP-PR, AP 254, p. 129

TRANSCRIÇÃO DA FIGURA 1:

*“Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior desejando concorrer ao lugar vago de professor da 2ª cadeira de instrução primária desta Vila pede aos senhores que o julgarem digno de desempenhar as funções de semelhante cargo que subscrevam com o seu nome. Príncipe, 15 de Outubro de 1866”
(Sequem-se assinaturas)*

Escondido Sta. d'Elizian
 Vigente José de Alcant
 Antonio Alves de Santos Brianna
 Américo Ben. Rezende
 Genildo Pereira Ramos
 João Machado Lima
 João Domingues Garcia
 João Pereira Lima
 José Maximiano de São
 Francisco Teixeira da Cunha
 Fernando Wölfel
 Antonio Clausel de Cunha

N.º — R.º 200
 Q.º de cento e m.
 Vila do Príncipe de 1867
 Vila do Príncipe

Reconheço verdadeiras as trinta e
 sete firmas constantes do documen-
 to retro: de que dou fé. Vila do Prin-
 cipe, 11 de Fevereiro de 1867. Eu João
 Domingues Garcia, Tabelião que
 escrevi e assino em público e
 raso.
 Em Test. de Verd.
 João Domingues Garcia

ARQUIVO PÚBLICO
 PARANÁ

FIGURA 2 – SUBSCRIÇÃO DOS MORADORES DA VILA DO PRÍNCIPE – VERSO

FONTE: DEAP-PR, AP 254, p. 129

TRANSCRIÇÃO DA FIGURA 2:

(Precedem assinaturas e o valor do registro com data de 11 de Fevereiro de 1867) “Reconheço verdadeiras as trinta e sete firmas constantes do documento retro do que dou fé. Vila do Príncipe, 11 de Fevereiro de 1867. Eu, João Domingues Garcia que escrevi e assino em público e raso. Em pert.º de verdade, João Domingues Garcia”.

Diferentemente dos atestados de moralidade do padre, do comandante da Guarda Nacional e do professor particular de francês, produzidos em Fevereiro de 1867, esta subscrição começou a passar de mão em mão em outubro de 1866, cinco meses antes do exame e do concurso ao qual se submeteria o candidato a professor. Por iniciativa sua, ou motivada por outros cuja influência ainda nos é desconhecida, ele decidiu obter o apoio de alguns moradores da Vila, em forma de assinaturas.

Uma subscrição nada mais é que uma lista contendo várias assinaturas, ali postas em sinal de apoio a uma petição ou algo do tipo³⁶. Como podemos ver, a subscrição de Pedro Fortunato visava obter apoio daqueles que o considerassem digno de ser professor. Das trinta e oito assinaturas (se contarmos bem, veremos que são trinta e oito e não trinta e sete, como afirma o tabelião, pois ele não considera a sua, que também consta na subscrição) é possível verificar, pelas imagens, que uma assinatura difere da outra, o que indica que nenhuma delas foi feita “a rogo de”, ou seja, em lugar de alguém que não soubesse escrever. Os que subscreveram eram pessoas que minimamente, algum tipo de instrução haviam recebido, fosse na infância ou na idade adulta. Sabiam escrever, ao menos, o próprio nome.³⁷

Pedro Fortunato começou a correr sua lista em 15 de outubro de 1866 e a deu oficialmente por concluída em 11 de Fevereiro de 1867, quando a registrou no cartório local. Portanto, durante aproximadamente quatro meses, a lista esteve

³⁶ Os paranaenses tinham certo encantamento por subscrições. No *Jornal o Dezenove de Dezembro*, que circulou na Província entre 1854 a 1890, encontram-se subscrições de todo o tipo, como por exemplo, para a confecção de impressos, como as Coleções de Leis da Província. Aqueles que assinavam as subscrições eram os primeiros a terem os exemplares dos impressos em mãos. Documentos semelhantes a estes – os abaixo assinados – já foram problematizados como objeto para a história da Educação, por José Gondra e Daniel Lemos (2006). Aqui, seguiremos um caminho de interpretação diferente do trilhado por eles.

³⁷ Não dispomos ainda de nenhum estudo historiográfico sobre a taxa de alfabetização na Vila do Príncipe. Entretanto, a experiência adquirida no manuseio com livros de casamento, no Arquivo Eclesiástico Local, aponta que tal índice deveria ser reduzido. Raros são os assentos onde o “x” deixa de ser utilizado como assinatura por parte dos cônjuges ou testemunhas. Para o período em que a Vila foi elevada à cidade é possível um número mais próximo quanto a isso. Em 1872, segundo o Recenseamento Geral do Império do Brasil, 589 homens e 458 mulheres sabiam ler e escrever, numa população de 8.711 pessoas. (Recenseamento Geral do Império do Brasil, 1872, Biblioteca Digital do IBGE, *documento on-line*.) Ainda que distantes seis anos da subscrição de Pedro Fortunato, esses dados nos ajudam ao menos a formar uma ideia aproximada do número de alfabetizados e analfabetos na Vila do Príncipe.

aberta, para receber assinaturas³⁸. A letra que compõe o cabeçalho da lista é de Pedro Fortunato, como verifiquei comparando-a com outros ofícios enviados por ele ao longo de sua carreira docente. Todos assinaram a mesma folha, começando pela frente e utilizando-se o verso. Das trinta e oito assinaturas, uma é ilegível e – apesar dos esforços empregados – não foi possível decifrá-la. Ainda sim, restaram trinta e sete, profetizadas na conta do tabelião local. Somente homens assinaram a subscrição.

Quanto ao modo como as assinaturas foram coletadas, duas possibilidades foram levadas em conta. A primeira é de que a lista tenha sido deixada em algum lugar onde as pessoas interessadas a assinaram. A segunda é de que ela foi levada às pessoas de quem se queria ganhar o apoio. No primeiro caso, trataria-se de pessoas que deliberadamente manifestaram apoio a Pedro Fortunato. No segundo, pessoas das quais ele desejava o apoio. Dois caminhos de interpretação diferentes para a mesma fonte e que tiveram de ser, em parte, abandonados, pela impossibilidade de precisão sobre essa condição de produção da subscrição. Diante disso, resta-nos concentrar-nos naquilo que ficou registrado na própria fonte – as assinaturas mesmas – buscando compreender a motivação de quem propôs a lista (alguém que quer ser professor de meninos) e de quem a assinou (pessoas que concordavam que ele o fosse).

Esta subscrição foi tomada então como *vestígio de um acordo tácito*, onde quem a propôs sabia estar oferecendo algo que teria importância e sentido para, ao menos, alguns dos moradores da Vila e que por meio deste valor atribuído poderia obter sustentação para o seu desejo de tornar-se professor. Já os que assinaram, movidos por diversas razões que ainda nos são desconhecidas, concordaram com a proposta dando a ela trinta e oito respostas. O caminho para a análise será olhar para as duas direções: Pedro Fortunato de um lado e trinta e oito homens do outro. Mais ainda: perceber as relações possíveis entre uns e outros, cujo significado informa muito mais do que a fonte em sua materialidade tem a dizer. Perseguindo o *fio do nome* chegamos ao *como*, o sentido por trás da subscrição.

Inicialmente, identifiquemos os trinta e sete homens que assinaram a subscrição, dando a ver os lugares que ocupavam na Vila e os papéis que

³⁸ Houve uma tentativa frustrada de acesso ao Cartório local para verificar a existência de cartões de assinaturas dos subscritos. Contudo, como o acervo é privado, não foi possível realizar lá as necessárias pesquisas sobre este aspecto.

eventualmente desempenhavam na pequena sociedade local. Considerando que todos viviam relações de interdependência, observemos no avesso da trama o fio do poder. (Quadro 2)

Nº.	Nome	Profissão	Idade e Estado Civil	Funções eventuais
1	José Francisco Correa	Médico	50 anos, casado	
2	José dos Santos Pacheco Lima	Advogado	26 anos, solteiro	1º suplente de Juiz
3	David dos Santos Pacheco	"N"	56 anos, casado	Comandante G. Nacional
4	José Alves de Araújo			
5	Joaquim Pacheco da Silva Rezende	"N"	53 anos, casado	
6	Manoel Pacheco de Carvalho	Lavrador	50 anos, casado	5º suplente de Juiz
7	Miguel José Correa	"N"	44 anos, casado	
8	Firmino José dos Santos Lima	Lavrador	56 anos, casado	2º suplente de Juiz
9	João Manoel da Silva Braga			
10	Francisco Therezio Porto	"N"	66 anos, viúvo	Dirige a Construção da Casa de Câmara e Cadeia
11	Joaquim Pereira Rezende	"N"	63 anos, casado	
12	Manoel José Correa de Lacerda			
13	<i>Assinatura ilegível</i>			
14	Eugênio Westphalem	Farmacêutico		
15	Pe. João Lino da Silva	Padre	81 anos	
16	Pe. Ignácio Faria de Almeida e Souza	Padre	57 anos	
17	João Elias de Almeida	Ourives	48 anos, casado	Subdelegado
18	Eulilio Antonio Muniz	Lavrador	60 anos, casado	
19	João Antonio Monteiro	"N"	38 anos, casado	
20	Antonio Alves Filho	Coletor	37 anos, casado	
21	José Gonçalves dos Santos Silva	"N"	28 anos, casado	4º Suplente de Delegado
22	Joaquim (ilegível) de Lacerda			
23	João (imc) Suplicy			
24	José Ferreira Bueno	"N"	38 anos, casado	6º Suplente de Juiz 6º Suplente de Delegado
25	Antonio Raiz da Silva			
26	Eufrásio de Siqueira Cortes	"N"	35 anos, casado	
27	Ermelino Alves de Oliveira			
28	Vicente José de Oliveira	Professor	68 anos, casado	Professor Aposentado
29	Antonio Alves dos Santos Criança	"N"	45 anos, casado	

30	Américo Pereira Rezende			1º suplente de Delegado
31	Geniplo Pereira Ramos	Professor	26 anos, casado	
32	João Machado Lima	Professor	36 anos, viúvo	Prof. Cadeira de Latim
33	João Domingues Garcia	Tabelião	36 anos, casado	
34	José Pereira Linhares			
35	José Maximiano de Faria			
36	Francisco Teixeira da Cunha	Lavrador	50 anos, casado	4º suplente de juiz 3º suplente de delegado
37	Fernando Westphalem	Caseiro	26 anos, solteiro	
38	Antonio Manoel da Cunha	"N"	36 anos, casado	2º suplente de delegado

QUADRO 2 – NOME, PROFISSÃO, IDADE, ESTADO CIVIL E FUNÇÕES EVENTUAIS DESEMPENHADAS PELOS QUE ASSINARAM A SUBSCRIÇÃO DE PEDRO FORTUNATO
FONTES: LISTA DE QUALIFICAÇÃO DE VOTANTES DE 1867, RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA DE 1866 E 1867, ATAS DA CÂMARA DA VILA DO PRÍNCIPE

Dos trinta e sete subscritos, cujos nomes puderam ser identificados, 10 não tiveram suas profissões declaradas em nenhuma das fontes consultadas. É o caso de José Pereira Linhares (34) ³⁹, José Alves de Araújo (4) e João Suplicy (23), dentre outros. Dos vinte e sete nomes restantes, havia um advogado, um médico, um caseiro, um coletor; um ourives, um farmacêutico, três professores, dois padres e um tabelião. Os dois grupos de subscritos com os maiores números de representantes em suas profissões são os oficiais da Guarda Nacional, em número de onze (representados pela letra N) ⁴⁰ e os lavradores, em número de quatro.

Em relação aos estados civis, vinte e um eram casados; dois eram viúvos, dois eram solteiros, dois eram celibatários e dez não tiveram seus estados civis localizados nas fontes. Dos casados, dois estavam na casa dos vinte anos; sete tinham entre trinta e trinta e nove anos; três haviam ultrapassado os quarenta; seis

³⁹ Os números entre parênteses utilizados nesta seção sempre indicarão a localização de determinado nome no quadro em questão, para evitar que o leitor se confunda em meio a tanta gente.

⁴⁰ Nas listas de qualificação de votantes, a enigmática letra "N" designava esses homens quanto à profissão. Inicialmente, pensei que significasse *nihilum* (nada, nenhum em latim). Contudo, por contato com outras fontes, percebi que alguns deles eram membros da guarda nacional. Assim, separando os nomes cuja profissão era declarada com N pude constatar que eram todos oficiais, de forma que essa letra, na verdade, era a abreviatura de "Nacionais". Pedro Fortunato levará essa marca em sua profissão docente, pois, sempre indicará a patente dos pais de seus alunos quando do registro no livro de matrículas. Os civis, por outro lado, terão anotado apenas seu nome ou algum outro título pelo qual sejam reconhecidos, como por exemplo, doutor.

eram cinquentenários, três sexagenários. Ambos os solteiros, Fernando Westphalem (37) e José dos Santos Pacheco Lima (2), tinham 26 anos de idade. Os viúvos João Machado Lima (32) e Francisco Therezio Porto (10) tinham 36 e 66 anos de idade, respectivamente. O vigário padre Inácio contava então 57 anos (16) e seu coadjutor João Lino da Silva, 81 anos de idade (15). O grupo mais numeroso em relação ao estado civil, formado por homens casados, é forte indício de que a maioria dos subscritos eram chefes de família e muito possivelmente, pais de família.

Dos trinta e oito abaixo-assinados, treze ocupavam ainda algumas funções públicas na Vila. Cinco deles eram suplentes de subdelegado, três eram suplentes de juiz municipal. Um deles, David dos Santos Pacheco (3), estava, como já sabemos, à frente do Comando da Guarda Nacional, Francisco Therezio Porto, o viúvo, dirigia na época as obras de construção da Casa de Câmara e Cadeia da Vila. João Machado Lima, o jovem viúvo, exercia interinamente a função de professor da cadeira isolada de Latim. O ourives João Elias de Almeida (17), nas horas vagas, era também subdelegado. Portanto, várias das autoridades locais manifestaram seu apoio ao candidato à 2ª cadeira de instrução primária da Vila.

Do conjunto dessas informações temos que, em relação às ocupações que os subscritos tinham declarado na lista de qualificação de votantes, a maioria dos que deram apoio ao Pedro Fortunato eram oficiais da Guarda Nacional e podem tê-lo feito em consequência das ligações que mantiveram com ele durante o período em que, como atestou cinco meses depois David dos Santos Pacheco, trabalhara como amauense do comando. Parece que o contato com esse grupo de pessoas lhe valeu um número considerável de assinaturas.

Por outro lado, seus futuros colegas de profissão também lhe manifestaram apoio. Vicente José de Oliveira (28), o professor aposentado e causa primeira de toda essa situação; Geniplo Pereira Ramos (31), professor da 1ª cadeira do sexo masculino, cinco anos mais velho que Pedro Fortunato e João Machado Lima (32), professor interino da cadeira de Latim da Vila. Seria esse apoio uma manifestação embrionária de alguma forma de corporativismo entre professores? Por hora, podemos apenas sinalizar que havia, ao menos, uma rede de solidariedades em funcionamento. Tanto Geniplo, quanto Vicente devem ter passado por processos semelhantes ao que Pedro Fortunato estava se preparando para enfrentar. Particularmente Vicente ainda mantinha viva em sua memória a última vez em que esteve à mercê da morigeração de outros para continuar exercendo seu cargo:

mesmo sendo professor vitalício desde 1837, quatro anos antes, em 15 de setembro de 1862, ele precisou que a Câmara da Vila lhe fornecesse atestado sobre o seu tempo de serviço, o modo como o exercia (se com dedicação e verdadeiro amor ao ensino e instrução de seus alunos) e por fim, se sua conduta moral e civil vinha merecendo conceito público. Por meio de outra rede de relações, obteve o seu atestado, onde foi declarado que:

Tendo o referido professor sido nomeado por ato do Exmo. Governador da Província de São Paulo ao primeiro de junho de 1837, para exercer o emprego já mencionado, apresentou o atestado de sua nomeação a esta Câmara em sessão de dez de julho do mesmo ano e desde esse dia até hoje tem constantemente e sem interrupção se dedicado aos deveres do magistério, com aproveitamento dos alunos, merecendo sempre a aprovação de seus superiores, tanto pelo método adotado para ensino como por seu exemplar comportamento moral, civil e religioso. (...) [assina] Pedro Fortunato de Souza Magalhães. (Ata da Sessão de 15 de setembro de 1862, Livro Sétimo, APMCM, Caixa 6)

Quem assinou esta declaração foi o secretário da Câmara Municipal Pedro Fortunato de Souza Magalhães, pai de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior a quem agora, numa inversão de papéis, cabia a Vicente manifestar o seu apoio. Era a hora de uma mão lavar a outra e as duas juntas “lavarem a cara”.

Voltando à subscrição, outras redes de relações podem ser identificadas. Dos dois padres que subscreveram a Pedro Fortunato, um deles, o mais novo, padre Ignácio, além de pastor de almas, fora, durante certo período, Inspetor das Escolas da Lapa⁴¹. Também Firmino José dos Santos Lima (8) ocupara este cargo nos idos de 1861⁴². Agora, os tempos e o inspetor eram outros, e a sub-inspetoria das escolas da Vila estava sob a responsabilidade de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Pai, dado que nos sugere a razão pela qual Pedro Fortunato Filho abriu mão da declaração do Sub-Inspetor Paroquial das Escolas. Talvez, ele compreendesse que na atual conjuntura da Província, não haveria espaço, ao menos no nível dos discursos, para este tipo de protecionismo⁴³. Chegamos então

⁴¹ Embora não tenha sido possível verificar o início e fim de atuação nesse cargo, em 1856 o Vigário Ignácio de Almeida Faria e Souza exerceu-o conforme o Relatório do Inspetor de Instrução Pública, ao longo de 1856. (Relatório do Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Motta, 31 de dezembro de 1856, s.p.)

⁴² Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública José Lourenço de Sá Ribas, 1862, s. p.

⁴³ Tanto o Presidente da Província quanto o Inspetor Geral de Instrução vinham posicionando-se contra o protecionismo presente no provimento das cadeiras de instrução pública. Ainda que

ao motivo da opção de Pedro Fortunato Junior ter decidido lançar uma subscrição: se não era possível contar com o apoio do inspetor das escolas, porque não buscar o apoio de influentes cidadãos da Vila, ligados a ele e seu pai por redes de dependências, favores, simpatias e solidariedades?

Começam a ficar menos obscuras as motivações por de trás de algumas assinaturas de apoio a Pedro Fortunato, para compreendermos a razão das demais (médicos, advogados, agricultores, dentre outros dos quais nada mais sabemos) é bom acrescentar um segundo fio à nossa trama, o da geografia. (Quadro 3)

façamos essa afirmação com base nos relatórios do início de 1867, não devemos esquecer que se referem a fatos anteriores e ainda por cima, fazem eco a seus antecessores.

Local de Residência	Característica da região	Subscritos	Total
1º Quarteirão da Vila	Urbana	João Elias de Almeida Eufrásio de S. Cortes Vicente José de Oliveira Antonio dos Santos Criança Geniplo Pereira Ramos João Machado Lima João Domingues Garcia Francisco Teixeira da Cunha Pe. João Lino Pe. Ignácio	10
2º Quarteirão da Vila	Urbana	José Francisco Correa Joaquim Pacheco da S. Rezende Miguel José Correa Eulílio Muniz João Antonio Monteiro Antonio Alves Filho José Gonçalves dos Santos Silva José Ferreira Bueno Fernando Westphalem	9
3º Quarteirão da Vila	Urbana	Antonio Manuel da Cunha	1
4º Quarteirão da Vila	Urbana	José dos Santos Pacheco Lima Joaquim Pereira Rezende	2
5º Quarteirão da Vila (Baixo da Lapa)	Rural	Francisco Therezio Porto	1
13º Quarteirão (Lagoa Gorda)	Rural	Firmino José dos Santos Lima	1
20º Quarteirão (Registro Velho)	Rural	David dos Santos Pacheco	1
29º Quarteirão (Passa-Dois)	Rural	Manoel Pacheco de Carvalho	1
Total			26

QUADRO 3 – RESIDÊNCIA DOS SUBSCRITOS DE PEDRO FORTUNATO
 FONTES: SUBSCRIÇÃO DE PEDRO FORTUNATO E LISTA DE QUALIFICAÇÃO DE VOTANTES
 DE 1867

De acordo com a lista de qualificação de votantes da Vila do Príncipe de janeiro de 1867, a Vila encontrava-se dividida em 30 quarteirões. É possível que o número fosse ainda maior, já que as listas de votantes só davam conta dos lugares onde havia eleitores, dando margem à possibilidade de que em alguns quarteirões, no ano de 1867, não tivessem sido encontrados homens com renda suficiente para

participarem do processo eleitoral⁴⁴. Conforme o quadro 3, os subscritos de Pedro Fortunato (excetuando-se os onze dos quais não foi possível descobrir a residência⁴⁵) estavam espalhados por oito bairros na Vila. Cada um desses lugares é aqui caracterizado como “urbano” ou “rural” tendo como critério o número de profissões indicadas como sendo dos eleitores que neles residiam. Os lugares considerados urbanos são aqueles onde, como no 1º, 2º, 3º e 4º, encontravam-se maior variedade de profissões. Já os considerados rurais (o caso do 5º, 13º, 20º e 29º) são aqueles onde a totalidade ou grande maioria dos eleitores trabalhava com a lavoura. Os quatro primeiros bairros, dessa forma, constituem o que podemos chamar de Vila do Príncipe propriamente dita. Foram 22 os moradores dessa região que assinaram a subscrição de Pedro Fortunato.

Conforme nos informou o padre Ignácio através de seu atestado de moralidade concedido a Pedro Fortunato, este sempre residiu na companhia de seus pais, ou seja, junto com Pedro Fortunato Pai, que conforme a lista de eleitores era morador do 3º Bairro. Isso nos ajuda a perceber que a maior parte dos que deram firma à subscrição residiam próximos a Pedro Fortunato e naturalmente mantinham relações de “boa vizinhança”, que somadas às funções que eventualmente desempenhavam na vila, tornam compreensível o apoio que concederam a ele. Daí a provável razão do advogado José dos Santos Pacheco Lima (morador no 4º bairro), o caseiro Fernando Westphalem (caseiro do 2º bairro) e o médico José Francisco Correa (2º bairro) terem manifestado o seu solidário apoio a Pedro Fortunato Junior. Por outro lado, o número reduzido de pessoas residentes nos bairros mais afastados da Vila são indicadores de que não havia interesse de ambas as partes em estabelecerem o acordo tácito por meio da subscrição. Em outras palavras: Pedro Fortunato e os moradores dos lugares mais afastados não mantinham relações tão intensas, ao contrário do que acontecia com os que residiam na zona “urbana” da Vila. Isso leva-nos ao terceiro fio do avesso da trama, com o qual as linhas dessa costura ficam quase que completamente inteligíveis, o fio da infância. Antes de desfiá-lo, porém, cumpre recuarmos um pouco mais no tempo, passando pelos anos de 1864 e 1865 para

⁴⁴ O voto era censitário, tendo direito a ele somente os cidadãos que no ano tivessem uma renda igual ou superior ao estipulado em lei, no caso, 200\$000 (duzentos mil réis). Voltaremos a este tema no capítulo III.

⁴⁵ Aqui são onze e não dez, porque inclui Eugênio Westphalem de quem, por meio das Atas da Câmara foi possível identificar o estado civil, mas não a sua residência.

chegarmos aos meses de julho e agosto de 1866, onde faremos uma rápida visita à sala de aula da 2ª cadeira de meninos, a que ficaria vaga em 22 de agosto.

O professor Vicente iniciou um novo registro de matrículas de seus alunos em 1º de abril de 1864⁴⁶. Desde então, até a última matrícula, feita em 15 de janeiro de 1866, sua escola havia sido frequentada por 55 meninos. O professor Vicente organizou seu livro dividindo-o em dez colunas, onde constava o número de ordem de matrícula, nome do menino, idade, filiação (se filho legítimo ou de “pais incógnitos”), condição (se livre ou liberto), cor (se branco, preto, moreno ou pardo), se “é pobre ou tem meios”, a época da matrícula e “observações”.

Considerando apenas os que se encontravam matriculados e possivelmente frequentes a partir desta data, chegou-se a um quadro bastante próximo da lista dos alunos da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe nos meses de junho a agosto de 1866⁴⁷. (Quadro 4)

⁴⁶ Livro de Matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe, 1861-1891, fls. 7- 10, APMCM, Caixa 16

⁴⁷ A elaboração deste quadro foi feita a partir das observações registradas por Vicente Oliveira no livro de matrículas. Consideraram-se como frequentes aqueles sobre os quais não constava nenhuma observação. Embora exista a possibilidade de que, em algum momento o professor tenha deixado de anotar alguma saída, especialmente no final de sua carreira, as anotações sobre os alunos transferidos para a Cadeira de latim coincidem com o mapa desta, apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública em janeiro de 1867, o que leva a crer que tais observações estavam em dia quando do fechamento da escola.

Nº	Nome	Idade	Filiação	Condição	Cor	Se tem condições	Época da Matrícula	Observações
1	Eugênio dos Santos Justen	7	Henrique Justen	L	B	Tem	01.04.64	
2	Manoel da Cruz	12	Eugênio Westphalem	L	B	Tem	01.04.64	Saiu em 15.02.66 sem completar o ensino
3	Horácio Matheos	10	Antonio Matheos	L	B	Tem	01.04.64	Saiu em 09.08.66 para a cadeira de Latim
4	José Maximiano de Farias	10	José Maximiano	L	B	Tem	01.04.64	
5	Alexandre Manoel do Nascimento	11	Manoel João do Nascimento	L	B	Tem	01.04.64	
6	Damaso José Correa Sobrinho	10	Miguel José Correa	L	B	Tem	01.04.64	
7	Antonio Manoel do Nascimento	8	Manoel João do Nascimento	L	B	Tem	02.04.64	
8	Agostinho José Antunes	10	Agostinho José Antunes	L	P	Tem	02.04.64	
9	Francisco José Antunes	9	Agostinho José Antunes	L	P	Tem	02.04.64	
10	Olympio Westphalem	7	Eugênio Westphalem	L	B	Tem	02.04.64	
11	José Soares de Siqueira Filho	7	José Soares de Siqueira	L	B	Tem	02.04.64	
12	Eduardo dos Santos Justen	6	Henrique Justen	L	B	Tem	02.04.64	
13	Messias José de Carvalho	10	Tristão da Rosa	L	B	Tem	04.04.64	
14	João Batista Correa	6	Miguel José Correa	L	B	Tem	04.04.64	
15	João dos Santos Justen	10	Henrique Justen	L	B	Tem	04.04.64	
16	Honorato Cornélio do Amaral	6	Antonio Matheus	L	B	Tem	04.04.64	
17	João Maximiano de Farias	6	José Maximiano de Farias	L	B	Tem	05.04.64	
18	Antonio Muniz Saldanha	7	Eulílio Antonio Muniz	L	B	Tem	05.04.64	
19	Pedro Xavier da Silveira	10	Francisco Xavier da Silveira	L	B	Tem	08.04.64	Saiu 04.07.66 sem completar
20	Elias Xavier da Silveira	9	Francisco Xavier da Silveira	L	B	Tem	08.04.64	Saiu 04.07. 66 sem completar
21	Joaquim	7	Francisco	L	B	Tem	15.04.64	

	Teixeira Sabóia		Teixeira Sabóia					
22	Valêncio Ferreira de Castilho	8	Elias Ernesto de Castilhos	L	B	Tem	04.04.64	
23	Manoel Ruiz da Fonseca	12		L	B	Pobre	04.04.64	
24	Antonio Teixeira	12	Pais Incógnitos	L	B	Pobre	04.04.64	
25	Paulino Antonio Monteiro	10	João Antonio Monteiro	L	B	Tem	08.04.64	Saiu em 09.08.66 para a cadeira de Latim
26	José Odorico Ferreira da Silva	11	João Elias de Almeida	L	B	Tem	09.01.65	
27	Francisco Teixeira da Cunha Filho	10	Francisco Teixeira da Cunha	L	B	Tem	09.01.65	
28	João Domingues Garcia	11	João Domingues Garcia	L	B	Tem	10.01.65	Saiu em 08.08.66 para a cadeira de Latim
29	Manoel Antonio da Cunha	10	João Manoel da Silva Braga	L	B	Tem	14.01.65	Saiu em 08.08.66 para a cadeira de Latim
30	Cândido José da Silveira	12	Baltazar de Brito	L	B	Tem	14.01.65	
31	José Leocádio	8		L	P	Tem	15.04.65	
32	João Westphalem	8	Eugênio Westphalem	L	B	Tem	15.07.65	
33	Valêncio Ferreira	7	Hipólito Antonio Ferreira	L	B	Tem	15.07.65	
34	Gustavo Bordes	7	Alexandre Bordes	L	B	Tem	15.01.66	
35	Manoel José Pereira Branco	7	Antonio José Pereira Branco	L	B	Tem	15.01.66	

QUADRO 4 – ALUNOS DA 2ª CADEIRA (JUNHO A AGOSTO DE 1866)

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULA DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA VILA DO PRÍNCIPE

Conforme o quadro, nos últimos três meses de funcionamento da 2ª Cadeira sob a regência do professor Vicente José de Oliveira, ela vinha sendo frequentada por trinta e cinco alunos, dos quais vinte e três haviam sido matriculados em 1864, oito em 1865 e dois em 1866. Os períodos de entrada para alunos novos eram os meses de janeiro, abril, julho e provavelmente outubro, como previa a legislação em vigor⁴⁸.

⁴⁸ Transcrevo aqui o que o diz o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1857, no artigo 37: “As escolas só poderão receber alunos de 1 a 15, dos meses de janeiro, abril, julho e outubro”.

Calculando a partir das idades de matrícula, os pequenos Gustavo (34) e Manoel José (34) eram os menorzinhos, com 7 anos cada, embora no passado o professor Vicente já houvesse admitido meninos com seis anos de idade, como fora o caso de Eduardo (12), João Batista (14), Honorato (16) e João Maximiano (17), matriculados nos idos de 1864⁴⁹. Por outro lado, os alunos mais velhos eram Manoel da Fonseca e Antonio Teixeira (23 e 24) que tinham em junho de 1866, cerca de catorze anos cada um. Em relação às condições pecuniárias, apenas esses dois e seu colega José Leocádio (31) foram identificados como sendo pobres, inserindo-se dessa forma naquela categoria de meninos que tinha direito ao auxílio da Província com materiais e utensílios⁵⁰. Os três eram filhos de pais incógnitos⁵¹. Todos os alunos eram de condição livre e três deles foram identificados, quanto à cor, com a letra P, que tanto poderia ser “pardo” como “preto”, duas expressões em uso no período⁵².

Dentro do último trimestre alguns alunos saíram da escola para passar à cadeira de francês e latim, aquela regida por João Machado Lima: Horácio Matheus (3), Paulino Antonio Monteiro (25), João Domingues Garcia (28) e Manoel Antonio da Cunha (29). Estes quatro integraram o parco número de meninos que concluíam a instrução elementar na Província do Paraná e se contrapunham às trajetórias de Manoel (2), Pedro (19) e Elias (20), que deixaram a escola sem completar o ensino. Dessa forma, no dia 22 de agosto, quando Vicente pediu demissão, vinte e oito foram os meninos que ficaram sem escola. Três possibilidades devem ter se apresentado a eles e seus pais: passar para a 1ª cadeira, regida pelo professor Geniplo; ir ter aulas com algum professor numa escola particular, o que, conforme os relatórios dos presidentes da Província, não havia naquele momento na Vila do Príncipe ou abandonar a escola.

⁴⁹ Isso leva a crer que Vicente procurava cumprir com as determinações do Regulamento de 1857, no artigo 39, que delimitava de 06 a 14 anos o recorte geracional da clientela à qual a escola deveria atender.

⁵⁰ Conforme o Regulamento de 1857, a Província obrigava-se a dar aos meninos pobres “papel, penas, tinta, livros e compêndios necessários.” (Art. 32). Tal obrigação não ficou em letra morta, como sugere o Códice n. 119 do Arquivo Público do Paraná, onde se encontra a lista de inúmeras escolas da Província e do material que, a cada uma, era anualmente despachado, acompanhado da assinatura dos respectivos professores. Isso não significa, por outro lado, que isso se desse de modo satisfatório.

⁵¹ A paternidade incógnita não significa que um menino seja órfão, apenas que seu pai não é conhecido ou a paternidade não fora reconhecida.

⁵² A legislação em vigor proibia a frequência à escola pública apenas aos escravos e não aos negros. (Regulamento de 1857. Art. 39). Sobre esta questão, faremos uma discussão mais ampla no capítulo II.

Aos pais de Olympio (10) e João (32); Antonio (18), Francisco Filho (27), José Adonias (26), dos irmãos José (4) e João (17) e Dâmaso (6) e João Batista (14) uma quarta possibilidade se abriu quase dois meses depois: darem apoio ao jovem moço Pedro Fortunato que manifestou o interesse em assumir aquela escola que até pouco tempo atrás era frequentada por seus filhos. Os pais desses meninos são, respectivamente, Eugênio Westphalem, Eulílio Antonio Muniz, Francisco Teixeira da Cunha, João Elias de Almeida, José Maximiano de Faria e Miguel José Correa, todos subscritos de Pedro Fortunato.

A constatação desse fato, que passaria despercebido se tivéssemos tomado como dado de análise apenas a subscrição, ou ainda, tivéssemos nos detido somente nos fios do poder e da geografia, provocou a curiosidade em verificar se outros também não assinaram a subscrição movidos por interesses semelhantes: garantir a escola para seus filhos. Para tal comprovação, devemos avançar na trama, acompanhando os quatro primeiros anos da atividade de Pedro Fortunato como professor.

Verificando as primeiras matrículas feitas por ele em abril de 1867, encontramos Olympio e seu irmão João sendo matriculados por seu pai Eugênio. Também José Adonias, antigo colega dos dois irmãos, foi levado por seu pai João Elias de Almeida, o delegado nas horas vagas, para ser matriculado. Os demais pais que assinaram a subscrição não matricularam seus filhos naquele ano. Alguns deles o farão nos anos seguintes.

José Ferreira Bueno, que não tinha filhos na escola, vai matricular seu filho José nos primeiros dias de abril de 1867. No ano seguinte, 1868, será a vez do coletor Antonio Alves Filho, matricular seus dois filhos, Atanásio e Antonio. Será imitado pelo capitão Francisco Teixeira da Cunha, que matriculará em 1868 seu filho Francisco Filho, que ao que parece tendo frequentado a 2ª cadeira em 1866, deixou de fazê-lo em 1867 e retornou para dar prosseguimento ao estudo em 1868. José Pereira Linhares, que ao assinar a subscrição em outubro de 1866 não tinha filhos na escola, em abril de 1868, matriculou seu pequeno Fernando, com então 7 anos de idade. O mesmo fará Miguel José Correa, que em janeiro de 1868 vai re-matricular seu filho João Batista (que frequentava a escola em 1866 e deixou de fazê-lo no ano seguinte) e matricular o mano José Francisco Correa, com oito anos de idade. Em 1870, este mesmo cidadão, ao que parece, entregará seu último

reberto à escola pública regida por Pedro Fortunato: Joaquim José, com então nove anos de idade.

O quadro abaixo nos dá uma visão geral dos subscritos de Pedro Fortunato que tinham ou levaram filhos à 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila entre os anos de 1866 a 1870. (Quadro 5) Os nomes dos pais estão em ordem alfabética.

No	Nome	Tinham filhos frequentando a escola ou que a frequentariam nos anos				
		1866	1867	1868	1869	1870
30	Américo Pereira Rezende					
29	Antonio Alves dos Santos Criança					
20	Antonio Alves Filho			X		
38	Antonio Manoel da Cunha					
25	Antonio Raiz da Silva					
13	<i>Assinatura ilegível</i>					
3	David dos Santos Pacheco					
27	Ermelino Alves de Oliveira					
26	Eufrásio de Siqueira Cortes					
14	Eugênio Westphalem	X	X			
18	Eulílio Antonio Muniz	X				
37	Fernando Westphalem					
8	Firmino José dos Santos Lima					
36	Francisco Teixeira da Cunha	X		X	X	
10	Francisco Therezio Porto					
31	Geniplo Pereira Ramos					
23	João (imc) Suplicy					
19	João Antonio Monteiro	X			X	
33	João Domingues Garcia	X				
17	João Elias de Almeida	X	X		X	
32	João Machado Lima					
9	João Manoel da Silva Braga	X				
22	Joaquim (ilegível) Lacerda					
5	Joaquim Pacheco da Silva Rezende					
11	Joaquim Pereira Rezende					
4	José Alves de Araújo					
2	José dos Santos Pacheco Lima					
24	José Ferreira Bueno		X			
1	José Francisco Correa					
21	José Gonçalves dos Santos Silva					
35	José Maximiano de Faria	X			X	
34	José Pereira Linhares			X		
12	Manoel José Correa de Lacerda					
6	Manoel Pacheco de Carvalho					
7	Miguel José Correa	X		X		X
16	Pe. Ignácio Faria de Almeida e Souza					
15	Pe. João Lino da Silva					
28	Vicente José de Oliveira					

QUADRO 5 – SUBSCRITOS QUE MATRICULARAM FILHOS NA 2ª CADEIRA
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO

Muitos dos pais que tinham filhos na escola, em 1866, não assinaram a subscrição, mas tornaram a matricular seus filhos no ano seguinte. Talvez, outros fios, dos quais não é possível ocupar-nos aqui, precisariam ser buscados para ajudar a compreender a atitude desses homens que, aparentemente, preocupados em manter os filhos na escola, deixaram de participar da subscrição de Pedro Fortunato. Infelizmente, as fontes das quais dispomos, não permitiram obter esses outros fios.

Os dias que se seguiram à nomeação de Pedro Fortunato Júnior como professor da Vila do Príncipe, transcorreram dentro da mais absoluta “normalidade”. Seu pai, antes mesmo que o filho assumisse oficialmente as funções de professor (ele o fez, como vimos, em 18 de março), pediu a exoneração do cargo de sub-inspetor das escolas da Vila, por sentir-se inibido em cumprir seu dever, ou seja, inspecionar o próprio filho.⁵³

Em seu lugar, foi nomeado o major Miguel José Correa, que dentre outras experiências que o habilitavam ao cargo, tinha a de ser pai de dois meninos que no ano anterior frequentaram a 2ª cadeira de instrução primária e ter mais alguns em casa, com os quais poderia “abastecer” uma das escolas da vila. Sua indicação fora feita pelo Inspetor Geral em pessoa.⁵⁴ Miguel Correa, ao que parece, daria uma nova configuração na organização da inspeção das escolas, de forma centralizadora. Antes dele, os professores enviavam diretamente os mapas ao Inspetor Geral. Agora, era por sua mediação que os mapas passariam a ser entregues. Mas essa é outra história.

Pedro Fortunato, em 1º de abril de 1867, começou a registrar no livro de matrículas, herdado de seu antecessor, os nomes dos alunos os quais ele deveria instruir. Foram dezenove os matriculados em 1º de abril, um matriculado no dia 15. Outros cinco se somaram à turma em 1º de julho, seguidos de dois em 15 de julho e mais cinco meninos em 1º de outubro. No quadro geral, o primeiro ano da escola sob a regência de jovem professor, contou com um total de trinta e dois meninos matriculados. Os dois primeiros foram os filhos do Farmacêutico Eugênio Westphalem, os irmãos Olympio e João. Ambos não concluíram o ensino com Pedro

⁵³ Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães a Ernesto de Lima Santos. Lapa, 9 de março de 1867. DEAP-PR, AP 255, p. 278.

⁵⁴ Ofício de Ernesto de Lima Santos ao Presidente da Província Polidoro César Burlamaque. Curitiba, 29 de março de 1867. DEAP-PR, AP 256, P. 147.

Fortunato. Olympio, em 1868, foi para a Corte, completar seus estudos. Dali a alguns anos, já adulto, ele voltará à nossa trama. Seu irmão, em 1870, irá terminar o estudo num colégio particular, provavelmente, na capital. Dele, não teremos mais notícias.

Dos trinta e dois meninos que contracenaram na “estreia” do professor Pedro Fortunato no palco da escola pública primária da Vila do Príncipe, sete concluirão o ensino. Os demais, por motivos como mudança de residência ou transferência para outra escola, dentre outros, não permaneceram na escola e assim, deixaram de prestar os exames finais. Alguns deles, ainda assim, ajudarão a compor outros aspectos de nossa trama.

3 O Tear da História

A trama – apenas iniciada neste capítulo – foi tecida no tear da história. Nele, as experiências do passado se costuraram de duas formas: na vida dos homens e meninos que viveram tais experiências e na pesquisa levada a cabo pelo historiador. Muita coisa pode ser compreendida a partir desse tecido.

No que tange ao processo de provimento de cadeiras no século XIX, ainda que fosse um meio pelo qual o Estado procurava centralizar a organização da instrução pública, nomeando ele próprio aqueles os quais julgava aptos ao magistério, muitas outras coisas também estavam em jogo: redes de influência, relações de dependência e solidariedade, diferentes graus de percepção em torno de uma mesma realidade. O caso de Pedro Fortunato tem suas peculiaridades, mas pode muito bem não ter sido singular. Em todo caso, chama a atenção para outras chaves de leitura, ou como diz Jacques Revel, olhares sobre a mesma coisa, de um jeito diferente.

O Inspetor da Instrução Pública da Província do Paraná afirmava que, paralela à falta de preparação dos professores, o pouco interesse dos pais pela educação dos filhos era uma das causas do atraso da instrução na Província. Parece que, havendo essa atitude por parte de grande parcela da população, ela deve ser sempre muito bem dimensionada na análise historiográfica. Os pais da Vila do Príncipe estão aí para mostrar que posições diferentes também podem ser localizadas. É claro que se trata de pais com um perfil bem específico: homens com condições (com meios, como assinalava nos seus registros o professor Vicente de

Oliveira), alfabetizados, militares, homens com funções públicas numa vila. E ainda sim, ajudam a pensar os diferentes ritmos e tempos de que são feitas as experiências históricas em torno da escolarização, dado que puderam manifestar-se em favor de Pedro Fortunato com a finalidade de reabrir uma escola (embora não tenhamos insistido tanto nisso, em última análise é o que efetivamente se processou) é porque havia uma conjuntura que permitia tal atitude, em parte talvez, herdada de experiências anteriores, mas também em fase de construção e processamento no presente mesmo daqueles indivíduos.

Havia na Vila do Príncipe uma rede de relações em funcionamento, articulada em muitos níveis: havia os níveis do poder, cujo ponto de visibilidade são as profissões e as funções desempenhadas por alguns na pequena sociedade; havia também os níveis da geografia, que aproximavam ou distanciavam pessoas, formando laços de vizinhança, de conhecimento, de intimidade. O último nível, quase que no subsolo desse jogo de relações entre adultos, é o fio da infância, aqui representado pelo interesse de alguns pais em assegurar que, no ano seguinte e por que não, nos anos seguintes, seus filhos tivessem acesso à escola pública, próxima de casa, dentro daquele grupo de suas relações.

Seria ingenuidade acreditar que essa tenha sido a grande causa do apoio recebido por Pedro Fortunato. Seria, no entanto, descuido do historiador não dar a ela o peso devido. No meio de um universo de interesses, de vontades, de solidariedades, a criança também tinha seu lugar e sua parcela de contribuição a ser oferecida para o processo maior que se desenvolvia – o do abaixo-assinado que associado a outros movimentos culminaria no provimento de um morador da Vila como professor. Como os demais sujeitos envolvidos, ela também estava em relação com a cidade e a escola, possuindo igualmente um poder de interferência na trama da história, todavia exercido por meio da mediação do adulto e das relações de interdependência que mantinham entre si. Em outras palavras: ela não estava excluída das experiências históricas vividas em outubro de 1866.

Se considerarmos que das trinta e sete assinaturas identificadas, excetuando-se os dois padres; o construtor da Casa de Câmara e Cadeia; o comandante da guarda nacional; os três professores; o caseiro e o advogado solteiros bem como o ex-inspetor das escolas Firmino José dos Santos Lima, cujas razões de apoio a Pedro Fortunato já foram identificadas; temos que dentre os vinte sete nomes restantes, em meio a várias ordens de motivações (das quais apenas

algumas foi possível conhecer), doze deles talvez tivessem como causa que os levou a assinar a subscrição, o simples desejo de garantir escola a seus filhos, num presente onde apenas três opções se apresentavam, indicando dessa forma, ainda que indiretamente, o reconhecimento de um lugar para a infância de suas crianças naquela Vila: a escola.

Por meio da subscrição, é possível afirmar que o lugar da criança e o seu papel naquela pequena sociedade ganharam, em certa medida, visibilidade. Que o diga Pedro Fortunato, que por ter essa percepção, decidiu entrar numa profissão a qual implicava, dentre outras coisas, dedicar-se a essa parcela da população, a estes pequenos habitantes de sua Vila; ou então alguns daqueles que assinaram uma subscrição, tendo por fim último promover a reabertura de uma escola.

Para além dos fios do poder e da geografia, o fio da infância aponta que no avesso da trama de nossa história, o professor e um grupo de pais partilhava de uma ideia, a qual nos anos seguintes iria se expandir cada vez mais: a consciência de um lugar próprio para a criança – a escola, e a importância de se oferecer a ela uma formação especial, fora dos espaços domésticos – os saberes escolarizados.

Várias das crianças aqui apenas mencionadas são atores aos quais voltaremos. Agora, porém, é bom ampliarmos nosso olhar conhecendo outros sujeitos que ajudam a continuar nossa trama, com o intuito de ficarmos mais bem informados acerca das representações sobre a infância nas falas dos envolvidos com a escola na cidade e na Província, para, por meio delas, entendermos como a criança vinha sendo percebida pelos sujeitos envolvidos com a escolarização. Peçamos emprestadas, para nosso uso, as lentes de Pedro Fortunato.

CAPÍTULO II

A INFÂNCIA ATRAVÉS DAS LENTES DE UM PROFESSOR⁵⁵

*Quando se fala de mediadores culturais
parte-se do princípio de que existe uma série de clivagens de tipo cultural numa dada sociedade;
tais clivagens sugerem, por seu turno, a existência de um conjunto de relações de poder.
O papel desempenhado por um mediador, neste contexto, pode, por isso,
assumir diversas formas, conforme a posição que ocupa na sociedade
E a atitude perante o grupo social a que pertence.*

Carlo Ginzburg (1991)

*A história de Chiesa [um exorcista piemontês]
foi, portanto, não apenas objeto da narrativa,
mas também o pretexto para a reconstituição do ambiente social e cultural
da cidade [em que ele viveu] (...)
Deixei que a ordenação da pesquisa dominasse a das situações.
As perguntas que expressei excederam, na verdade,
a elementaridade da história que funcionou como conexão para a narrativa.*

Giovanni Levi (2000)

Nossa trama nos leva ao mês de novembro de 1880. O lugar é a cidade da Lapa, o nome pelo qual a Vila do Príncipe passou a ser conhecida na Província do Paraná. Os anos transcorreram não apenas em nossa narrativa historiográfica, mas também na vida do professor Pedro Fortunato Jr., que já não tão jovem assim, estava ainda mais inserido na vida de sua cidade.

Em 1872, viu seu pai, o Capitão Pedro Fortunato, dirigir os trabalhos do Recenseamento do Império.⁵⁶ No ano seguinte, ele e alguns amigos fundaram uma

⁵⁵ A inspiração para o título deste capítulo ocorreu num dos seminários de dissertação, na expressão utilizada pelo professor Marcus Levy Bencostta, de que a infância estava sendo vista pelas lentes de Pedro Fortunato.

⁵⁶ De acordo com as informações da comissão recenseadora, em 1872, a cidade da Lapa, no seu perímetro urbano, continha “172 casas habitadas e 19 desabitadas, uma Igreja Matriz, uma casa de câmara e cadeia, 4 ruas longitudinais, 6 transversais, 3 largos, 1 cemitério católico, 4 fontes” e, no município todo “1423 fogos [=residências], com 8.709 habitantes, sendo = 982 urbanos, entre estes dois doutores em medicina e 5 bacharéis em direito; e 7.727 rurais”. (Mapa Explicativo do Recenseamento, DEAP-PR, AP 391, p. 48). É digno de nota que os dados oficiais publicados na Corte, apresentam como total da população da Lapa 8.711 pessoas, que será o número que, exceto aqui, nos servirá de base para as análises nas quais dependeremos dos dados do Recenseamento. (Recenseamento do Império do Brasil, 1876). Em 1872, um evento particular e certamente doloroso, do qual tomei conhecimento no fim da pesquisa, abateu-se sobre Pedro Fortunato: a morte de seu primeiro filho, de nome Manoel, falecido poucas horas após o

Associação Literária, compraram um terreno onde se estava construindo um teatro e também organizaram uma pequena biblioteca⁵⁷. Nesse meio tempo foi ainda recebido como membro na loja maçônica local, onde vários de seus colegas de ofício, como o professor Geniplo, também se tornaram confrades⁵⁸. No plano profissional, em 1880, contava treze anos de magistério público, treze anos de convívio diário com a infância de sua cidade. Um convívio que lhe trouxe uma experiência que só era adquirida com o tempo: aquela que vinha da prática e da relação de professor com os alunos, do adulto com a criança. E pelo visto, essa sua “experiência prática” como professor de meninos, educador da infância, estava para ser solicitada, ainda que indiretamente, pela autoridade máxima da Província, o presidente João José Pedrosa. Dentre outras coisas, este presidente, o primeiro paranaense a governar a Província por indicação direta do Imperador (CARNEIRO, 1994, p. 302), planejava realizar uma reforma no Regulamento Geral de Instrução Pública do Paraná, que entrara em vigor em 1876. Para tanto, enviou uma carta ao Diretor Geral da Instrução, Euclides Francisco de Moura, nestes termos:

Província do Paraná. Palácio da Presidência, em 5 de novembro de 1880. Havendo a Lei n. 603 de 16 de abril de corrente ano autorizado esta presidência a reformar o atual regulamento da instrução pública, convém que antes de se levar a efeito qualquer trabalho neste sentido, sejam colhidos os esclarecimentos precisos, a fim de que as alterações adotadas possam produzir vantagens reais para este importante ramo de serviço público, porquanto, fora de dúvida, *as reformas no ensino só se tornam proficuas quando apoiam-se mais na experiência adquirida na prática do mesmo ensino do que em simples doutrinas de escritores*, as quais, por vezes, só se adaptam a povos em certas e determinadas condições que lhe são peculiares. Convencido, pois, de que *só do magistério se podem obter esses esclarecimentos indispensáveis*, que por ventura sejam especiais à Província, tendo-se em consideração o grau de desenvolvimento moral e intelectual de seus habitantes e mais particularidades, autorizo V. Sa. a

nascimento, em 23 de maio de 1872, três meses antes da data marcada para o Recenseamento do Império. (Livro de Óbitos III, fl. 139, AEPSAL).

⁵⁷ Cf. Lacerda (1975, pp. 170ss). Esta autora realiza uma análise bastante detalhada da Associação Literária Lapeana, por sinal, a única disponível sobre este importante espaço de sociabilidade na Lapa Oitocentista. Parte do Acervo da Biblioteca da Associação Literária encontra-se no APMCM, disponível a visitação pública. Outra parte, melhor conservada, encontra-se no 1º andar do Theatro São João, onde funcionou esta agremiação no século XIX. São, em sua maioria, obras em francês. O Theatro está localizado ao lado da casa de Pedro Fortunato, possuindo inclusive uma comunicação subterrânea entre os dois edifícios, atualmente bloqueada. Em relação ao movimento da biblioteca, acervo, sócios e consultas, as poucas informações que pude levantar constam nos Apêndices I e II.

⁵⁸ Loja Sancto Antonio da Lapa número 0338. In: **A Maçonaria no Paraná**. Curitiba: s/d, pp. 133-137. De acordo com esta obra, a loja foi instalada em 1875 e dela também fizeram parte muitos inspetores de instrução pública da Paróquia e alguns ex-alunos de Pedro Fortunato.

ouvir o conselho literário sobre este assunto, incumbindo alguns de seus membros de apresentar, com a maior brevidade possível, um trabalho meditado, em que sejam indicadas as alterações de que carecer o referido regulamento, quer relativamente ao ensino primário, quer ao secundário. *Poderá também V. Sa. ouvir alguns professores de instrução primária que mais tenham se distinguido no ensino*, transmitindo-me oportunamente todas as informações que colher, a elas aditando as considerações que lhe ocorrerem. (*grifos meus*)⁵⁹

De acordo com esta carta, uma das preocupações do presidente era embasar sua reforma, não em “doutrinas de escritores”, mas na “experiência adquirida na prática do mesmo ensino”, isto é, a partir daquilo que se vinha experimentando efetivamente no cotidiano das escolas da Província, a fim de que os aperfeiçoamentos por ele sonhados fossem possíveis de serem executados. E, segundo seu pensamento, os únicos que poderiam fornecer tais informações preciosas e fundamentais eram os professores. Um desses a quem coube esse mister, foi, justamente, Pedro Fortunato. Este, por seu turno, não tardou a cumprir o que lhe era requerido por intermédio do Diretor Geral da Instrução Pública.

Em 20 de novembro de 1880, o professor da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa escreveu uma carta relatando aquilo que em sua opinião deveria ser reformado no novo regulamento. Não localizamos o ofício que recebeu, solicitando essa sua colaboração. Contudo, na resposta que envia, dá a entender que o pedido lhe chegou às mãos em 9 de novembro. Após pensar alguns dias sobre o que pretendia expor, pouco mais de uma semana depois, tomando ciência de seu “árduo, mas honroso dever”⁶⁰ passou à apresentação de suas considerações, sobre as quais discorre constatando, sugerindo e às vezes, criticando.

Como já tivemos oportunidade de acompanhar no capítulo anterior, Pedro Fortunato nunca frequentou os bancos de uma escola normal e todo o conhecimento que possuía e do qual faz uso nesta carta, onde consigna segundo suas palavras, “*as considerações que se me oferecem*”, só pode ter sido adquirido, de fato, na prática. Inclusive, ao começar seu ofício, não deixa de elogiar ao seu superior a escolha feita pelo Presidente da Província que

desceu até o professor de instrução primária para aí colher as informações que como muito sabiamente diz, *só a prática pode dar*, mostrando assim o

⁵⁹ Relatório do Presidente Dr. João José Pedrosa, 16 de fevereiro de 1881, pp. 105-104.

⁶⁰ Ofício de Pedro Fortunato Jr. a Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública. 20 de novembro de 1880. DEAP-PR, AP 610, p.169.

desejo de *não se deixar levar por doutrinas e teorias* a mais das vezes inexpressíveis. Confunde-me a honra que Vossa Senhoria me faz achando-me no número daqueles que podem dar tais esclarecimentos...” (Ofício de Pedro Fortunato, novembro de 1880, *grifos meus*)

Não se limitando a confirmar aquilo que já constatamos até aqui e descontado o recurso estilístico tão comum aos professores quando se dirigiam às autoridades, seu texto se revela para o historiador uma fissura no passado, por meio da qual chega até nós um substrato de ideias que podem nos informar sobre o nosso objeto de estudo: a criança no interior da escola primária e os modos como ela vinha sendo percebida por este professor. Talvez, não apenas por ele, mas também por outros sujeitos do período, se considerar que muito do que ele vai nos revelar ou permitir conhecer não são apenas opiniões suas, mas *representações sobre a infância*, que estavam em circulação no período. Com efeito, na maioria de suas considerações, a criança é o sujeito privilegiado. E mais: por estabelecer como fonte de suas ideias a experiência adquirida na prática, sua fala confere uma importância significativa ao que relata, pois pode nos aproximar de alguns aspectos do cotidiano escolar da Lapa oitocentista, no centro do qual ele coloca a criança.

Dessa forma, a carta de Pedro Fortunato será ao longo desse capítulo nossa guia no tempo, através da qual tentaremos apreender um universo bem maior de significações. Ela será tomada como o produto de uma mediação cultural por onde nos chegam interpretações e análises que são fruto do contato deste mediador com o grupo ao qual ele representa – os professores públicos da Província e da sua própria cidade – e o grupo com o qual ele está em relação e sobre o qual indiretamente ele nos informa – os meninos de sua escola, a infância. Sobre essa função dos mediadores culturais, já alertava Carlo Ginzburg:

Quando se fala em mediadores culturais, parte-se do princípio de que existe uma série de clivagens de tipo cultural numa dada sociedade; tais clivagens sugerem, por seu turno, a existência de um conjunto de relações de poder. O papel desempenhado por um mediador, nesse contexto, pode, por isso, assumir diversas formas, conforme a posição que exerce na sociedade e a atitude perante a cultura do grupo social a que pertence. (GINZBURG, 1991, p. 131)

Diante disso, devemos ponderar que Pedro Fortunato fala de um *lugar*, lembrando que o lugar de discurso, segundo Michel de Certeau, “permite algumas coisas, torna possível e proíbe outras” (CERTEAU, 2002, p. 77). E ainda assim, por

meio desse discurso “vigiado”, a posição que ocupa enquanto professor e a atitude que assume perante o seu grupo de pertencimento e porque não, o grupo com o qual está em relação mais íntima – as crianças – permite que informe ao historiador mais do que aquilo que enuncia no momento de produção do seu discurso, desde que confrontemos a sua fala com as falas de outros sujeitos que, como ele, em diversos momentos, também disseram algo sobre infância.

Tomando por base as reflexões do historiador francês Roger Chartier, utilizaremos aqui o conceito de representação como um instrumento analítico para entender de que modo “uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p. 17) A força interpretativa do conceito deriva do fato de que as representações não são devaneios dos sujeitos que as produzem, mas construções do real que visam dar sentido e significado para a realidade vivida. São, usando as palavras de Chartier, “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Dessa forma, ao analisarmos o discurso de Pedro Fortunato como elenco de uma série de representações sobre o tempo de vida da infância, podemos conhecer um pouco daquilo que se vinha pensando para esse estrato da população na Província do Paraná e na própria Lapa, de maneira a demarcar o espaço deixado para a atuação da criança no palco da escola. Mais ainda, podemos rastrear vestígios das possibilidades de ser criança no período, uma vez que as representações são também “matrizes de discursos e de práticas diferenciadas” (CHARTIER, 1990, p. 18) tendo consequências nos modos como adultos e crianças, no interior da escola e em outros espaços, construíram ambas suas relações.

No que tange a este último aspecto, Roger Chartier articula três modalidades de relação das representações com o mundo social, sendo que a última delas, a que aqui mais nos interessa, diz respeito às “formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe” (CHARTIER, 1991, p. 183). Tais representantes – elementos de visibilidade pelas quais entendo que as representações da infância eram postas em circulação no período – são as fontes com as quais procuraremos confrontar as ideias de Pedro Fortunato: os relatórios dos presidentes da Província (nos quais as representações sobre a infância aparecem mais diluídas); os relatórios dos

inspetores e depois diretores gerais da instrução pública da Província e relatórios de inspetores paroquiais da Lapa. Uma fonte em particular, será nossa co-condutora no caminho da história: a legislação, não apenas a escolar e não somente a da Província, mas também algumas leis do Império do Brasil, considerando-as no seu conjunto como um instrumento de carácter marcadamente ordenador das relações sociais, como lembra Faria Filho (1998)⁶¹. Por trás destes ‘representantes’ estão – e disso não podemos nos descuidar sob o risco de não tirarmos proveito pleno da análise – os sujeitos que os produzem e que em maior ou menor grau, conforme o lugar e a posição social que ocupavam mantiveram diferentes níveis de relação com a criança e, portanto, produzem representações sobre ela de maneiras diferenciadas. É do sentido multifacetado delas que teremos também de nos ocupar.⁶²

A carta de Pedro Fortunato além de guia é também nosso pretexto para acesso a um contexto maior (LEVI, 2000, p. 47). Dessa forma, sempre que necessário utilizaremos o movimento diacrônico, indagando representações produzidas antes e depois de 1880, sem medo algum de cometermos um “anacronismo na fonte”, ou seja, tentarmos identificar representações sobre a infância que, aparentemente, só teriam sido formadas e elaboradas depois de Pedro Fortunato. Pelo contrário, defendemos assim que suas ideias e seu lugar estão inseridos num tempo mais largo, com o qual ele e os demais sujeitos produtores de

⁶¹ Faria Filho propõe pensar duas ordens de fatores para a análise da legislação escolar (e, por conseguinte, outros textos legais!) em sua fase de produção: o tipo de legislação da qual se vai tratar (a lei propriamente dita; os regulamentos; as portarias e demais atos cotidianos) e os sujeitos envolvidos na produção da legislação (os presidentes da Província e os membros da Assembleia Legislativa) (FARIA FILHO, 1998, p. 105). Tais ponderações deste historiador levam-nos a enxergar a produção da lei como um momento de disputas e embates entre sujeitos que falam de lugares específicos, mas comungam de um mesmo objetivo – o ordenamento das relações sociais de um determinado grupo de pessoas.

⁶² Entendo que as informações que passam do rodapé para o corpo do texto tornam-se elementos da narrativa histórica desenvolvida. Consciente ainda de que a narrativa é também produto e problema do ofício do historiador, como demonstra Jacques Revel (2010), vi-me diante de um impasse: incorporar as informações sobre os sujeitos enunciadore dos discursos na narrativa, abrir mão delas ou inseri-las como notas de rodapé. No primeiro caso, a narrativa se sobrecarregaria de novos dados, com os quais teria de ser articulada, algo que não me pareceu possível de ser levado a bom termo sem correr o risco de deslocar o foco da infância para as experiências múltiplas trazidas por estes sujeitos. Por outro lado, abrir mão de tais informações empobreceria o contato do leitor com o texto, uma vez que no momento da operação escrita elas interferiram na produção da narrativa. Assim, optei por apresentá-las no formato de notas de rodapé, com o intuito de situar quem lê no tempo e no espaço, no lugar do qual falam tais sujeitos, assumindo que mesmo não estando inseridas na narrativa, dela fazem parte indiretamente e evocadas no rodapé do texto ajudam na compreensão da experiência narrada, que no contato do texto com o leitor, também se faz, mais uma vez, narrativa.

representações dialogaram, não isoladamente, mas coletiva e articuladamente. Só pela diacronia é que esse contexto maior pode ser identificado.

As categorias de análise que utilizaremos daqui a algumas linhas são aquelas oferecidas pelo próprio professor da 2ª cadeira, na sua carta. Apresentam a vantagem de nos dar acesso a elementos que, no horizonte da experiência desse sujeito e de outros como ele, estavam entre as preocupações capitais em relação à educação da infância. A desvantagem é que outras categorias de análise igualmente instigantes deixarão de ser aqui problematizadas. Trata-se de mais uma daquelas, nem sempre fáceis, porém, necessárias opções na oficina da história.

Pedro Fortunato e seus contemporâneos já devem estar impacientes. Devemos dar-lhes a palavra agora.

1 “O botão que não se deve violentar”: a produção das infâncias a partir da idade escolar

Pedro Fortunato, professor de meninos, investido do poder de questionar e sugerir, algo raro na profissão que exercia, não perdeu tempo. Sentado em sua grande escrivaninha, munido da pena e do papel, decidiu falar de um período da vida que considerava ser o mais apropriado para a instrução da infância em oposição a outro que julgava inoportuno.

Pelo § 3º do mesmo artigo [artigo 39] é proibida a matrícula aos menores de 5 anos e maiores de 16. Em vez de menores de 5 anos, deveria ser 6. Um menino de 5 anos ainda precisa do colo materno e não tem a inteligência necessária para o começo da instrução e a inteligência é, como diz um médico, um botão que não se deve violentar. Não vejo inconveniente em ser franqueada a escola aos maiores de 16 anos. (Ofício de Pedro Fortunato, novembro de 1880)

O artigo ao qual o professor se remetia, integrava o Regulamento Geral da Instrução Pública que estava em vigor na Província desde 16 de julho de 1876⁶³. De

⁶³ No Paraná, ao longo do período provincial, foram postos em circulação quatro regulamentos gerais de Instrução Pública. O primeiro, de 1857, foi o que vigorou por mais tempo. Em 1871, 1874 e 1876, portanto, num intervalo de pouco mais de cinco anos, três regulamentos foram aprovados. E ao que parece, desejava-se em 1880 elaborar um quinto, que não chegou a ser concretizado.

acordo com o que rezava, dentre outros sujeitos aos quais as matrículas nas escolas públicas estavam vedadas, incluíam-se – ou melhor: excluía-se – “os menores de 5 anos e os maiores de 16”⁶⁴. Em face disso, nosso professor sugere uma alteração no tocante à idade de ingresso na escola, a fim de que o corte etário dos alunos abarcasse dos 6 anos aos 16, ou mais. E baseava a proposição em função do desenvolvimento intelectual dos meninos, pois antes de tal idade *a quo* ainda necessitam dos cuidados maternos e “não têm a inteligência necessária”. E mais: *como diz um médico*, a inteligência é parecida com “um botão que não se deve violentar.”⁶⁵ Trocando em miúdos: Pedro Fortunato nos fala de um período de vida próprio para a instrução, que a historiografia da educação vem chamando de idade escolar, momento da vida no qual um indivíduo estaria pronto para receber os saberes escolarizados. Ao demarcar este período de vida que poderia ser passado na escola e outro, onde a escola ainda não é o lugar mais adequado para vivê-lo, ele acaba apontando duas categorias de infância separadas por este recorte etário. Àquela infância que poderia ingressar na escola, chamaremos de infância escolar.

Se tomarmos a escrita da história como o laboratório de que fala Natalie Zemon Davis, onde se geram não provas, mas possibilidades históricas (DAVIS, 1987, p. 10), a fala do professor da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa parece indicar que naqueles anos se estava construindo uma baliza em relação à idade escolar, por meio da qual na Província do Paraná, via legislação, se atribuía no período da vida da infância um tempo para ficar aos “cuidados da mãe” e outro para frequentar as escolas primárias. Concomitantemente, informa que isso ainda não era consenso, haja vista o fato de esta construção em torno da idade escolar e, consequentemente das infâncias por ela abarcadas ou não, virem aqui questionadas

⁶⁴ Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Paraná, 1876, artigo 39.

⁶⁵ Quem seria esse médico anônimo invocado pelo professor, não foi possível descobrir. O que se pode apontar é que o argumento sobre a qual Pedro Fortunato embasa sua opinião repercute de certo modo discursos mais antigos, como, por exemplo, o de Comenius (1592-1671), que duzentos anos antes já fazia suas comparações de que o cérebro na idade infantil é “inteiramente úmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam” (COMENIUS, 2001, p. 114) e que antes dos seis anos de idade, o regaço materno é que devia ser a escola da infância. (IDEM, ibidem, p. 460). Mais importante que tentarmos encontrar a fonte do posicionamento deste professor – algo extremamente difícil por não dispormos de pistas seguras para avançar numa interpretação, – é destacar que mesmo não tendo frequentado os bancos de uma escola normal, pode ter travado contato com ideias dos pedagogos clássicos sobre a infância, com as quais formou um repertório pedagógico que sabia pôr em movimento quando necessário.

e terem novos limites sugeridos por este “simples” professor, que entendia ser este um assunto sobre o qual também lhe era lícito naquele momento opinar.

Tal *possibilidade histórica* aqui levantada pode ser adensada com aquilo que Norbert Elias já alertava em relação à noção de *tempo*, ou seja, de que ele é também uma construção social, resultado da convivência entre os homens em sociedade, já que num mundo “privado de homens ou de seres vivos de tipo semelhante, não haveria tempo e não encontraríamos relógios nem calendários” (ELIAS, 1998, p. 15). Mas, nesse mundo, habitado por homens que vivem, convivem, disputam e negociam, “a noção de tempo representa um síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, do movimento da sociedade e no curso de uma vida individual”. (idem, ibidem, p. 17). A definição das idades da vida, encaradas sob a perspectiva da construção social do tempo, levam em conta, então, o desenvolvimento físico do indivíduo e também intelectual, seu lugar e função que assume na sociedade da qual faz parte e a introjeção que faz ele próprio faz – ou é levado a fazer – desse tempo de vida. Daí ter sentido pensarmos em criança, adulto e idoso. Não é só uma idade, mas também uma identidade que aqui se produz e que estes sujeitos são “convidados” (ou coagidos, como talvez, diria Elias) a assumir, uma vez que entram em jogo as expectativas do grupo em relação a um período de vida dos indivíduos, expectativas que mudam de acordo com as necessidades de cada grupo e com o tempo no qual vivem. A definição da idade caminha, dessa forma, associada a do papel social.

Afunilando estas considerações, para compreendermos somente uma dessas categorias produzidas sob o signo da idade – a Infância – chegamos à possibilidade histórica de que não é apenas de um tempo de vida adequado para a escolarização que nos informa Pedro Fortunato, mas também de categorias de infância que estavam, então, sendo produzidas a partir das expectativas da sociedade paranaense em torno delas, sendo uma dessas expectativas a da capacidade de receber com *inteligência* os saberes escolarizados. O que levantamos até aqui é apenas mais uma possibilidade no laboratório da história: o que pensa Pedro Fortunato, ou melhor, o que o seu lugar, seu tempo e *sua experiência* enquanto professor permitiu-lhe pensar e afirmar. Somente por meio do alargamento desta experiência no contexto dessa época, poderemos avançar para compreender como se construíram as infâncias que frequentaram ou não as escolas

da Lapa. Podemos começar seguindo uma pista: os nomes pelos quais se identificavam esses grupos etários da Infância. E a pista, é o próprio Pedro Fortunato quem nos dá. Para designar os que deveriam estar “excluídos” da escola ele utiliza a palavra *meninos*.

De acordo com o “Dicionário de Língua Portuguesa, recopilado dos vocábulos impressos até agora e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado, por Antonio Moraes da Silva”, que teve larga circulação pelo Brasil ao longo do século XIX, *menino* é o que “diz-se da idade do homem até os 7 anos”.⁶⁶ O dicionário de José da Fonseca, editado em Lisboa em 1848 e igualmente de ampla circulação no Segundo Império, define menino como o “rapaz até os sete anos de idade”.⁶⁷ Isso implica que o nosso professor, levando em conta apenas o nome por ele utilizado, parecia entender que a meninice não é o estrato da população ao qual a escola deveria atender de maneira mais ampla. Mas, então, como eram designados os sujeitos que deveriam ingressar na escola? É preciso abandonar por alguns momentos Pedro Fortunato em sua escrivaninha na Lapa para inventariar algumas das expressões utilizadas pelos seus contemporâneos na Província do Paraná⁶⁸.

Começemos por uma fala do Presidente da Província, Adolfo Lamenha Lins⁶⁹, no seu relatório apresentado à assembleia legislativa em 15 de fevereiro de 1876. Num momento no qual prestava contas aos legisladores e procurava também obter o apoio tão necessário para bem governar a Província, por meio da lembrança das “providências mais necessárias ao seu melhoramento”⁷⁰, evoca um desses

⁶⁶ SILVA, A. M. Dicionário..., 1813, p. 288.

⁶⁷ FONSECA, J. Dicionário... 1848, p. 667.

⁶⁸ Para ser exato, sujeitos que falam na capital da Província, mas que, dado o lugar que ocupam e o poder que incorporavam em seu discurso, nos autorizam a afirmar que falavam em nome da Província do Paraná.

⁶⁹ Lamenha Lins (1845-1881) era Pernambucano, formado em Direito pela Faculdade de Recife e membro do Partido Liberal. Num tempo em que a rotatividade de presidentes era grande na Província como no Império, em função dos acordos entre os gabinetes dos Liberais e Conservadores, ele permaneceu à frente da administração por um tempo considerável: de 3 de maio de 1875 a 16 de julho de 1877. (cf CARNEIRO, 1994, pp. 261-264). No relatório aqui mobilizado, era a primeira vez em que falava à Assembleia Legislativa, num momento em que, conforme as análises de David Carneiro, ele era um Liberal discursando a uma Assembleia de maioria Conservadora e que acompanhava a conjuntura política do governo central (cf. CARNEIRO, 1994, pp. 36-38).

⁷⁰ Relatório Presidente Adolfo Lamenha Lins, 15 de Fevereiro de 1876, p. 44

ramos em que algo urgia ser feito: a instrução pública, que comparava a um pão para o espírito que *deve ser proporcionado em um período específico da vida humana*, uma vez que

A regeneração dos costumes (...) depende da educação do povo, que deve conhecer os seus direitos, para elevar-se a seus próprios olhos e compreender os altos destinos da humanidade. E é na *juventude*, quando o terreno está preparado para receber a semente preciosa dos conhecimentos úteis, que se deve proporcionar este pão do espírito, que o tem de alimentar e desenvolver. A instrução da *mocidade*, pois, exige o maior desvelo. (Relatório Lamenha Lins, 1876, p. 42, *grifos meus*)

De acordo com o modo como expõe suas ideias, Lamenha Lins falava de uma meta a ser atingida: a regeneração dos costumes, que no seu entender dependia da educação do povo, que por sua vez era adquirida como pão para o espírito durante o tempo da *Juventude*. Logo em seguida, porém, diz que é a instrução da *mocidade a que exige maior desvelo*. Consultando mais uma vez os dicionários, em 1813, *juventude* era sinônimo de *mocidade* (MORAES DA SILVA, 1813, Tomo II, p. 197). *Mocidade*, por seu turno, era “a idade do moço, desde os 14 até os 24 anos” (Idem, *ibidem*, p. 288). Já José da Fonseca, em 1848, diz que a *juventude* se referia “a idade entre a infância e a virilidade” (FONSECA, 1848, p. 621), o que segundo tais verbetes seria o período dos 7 aos 24 anos.⁷¹ Estaria o presidente confuso em relação aos sujeitos aos quais queria se referir no seu discurso? Seria a emoção do momento a causa de tal confusão? Ou era o momento maior em si – o de definição do que seria a Infância que deveria ser instruída – a causa da interpolação?

Antes de responder, recuemos um pouco mais no tempo, para nos reencontrarmos com o Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Ernesto de Lima Santos⁷², o mesmo que oficiara ao presidente da Província em 1867, pedindo a provisão de Pedro Fortunato. No Relatório por ele apresentado ao seu superior imediato, em março de 1869, afirmava que um dos problemas da instrução no

⁷¹ Conforme este dicionário, infância é a idade do menino até os 7 anos (1848, p. 598)

⁷² Ernesto Francisco de Lima Santos (1835-1902) era baiano, formado em direito pela Faculdade de Recife. Atuou como Inspetor Geral da Instrução Pública de novembro de 1866 a 14 de julho de 1870. (Relatório Ermelino de Leão, 1866, p. 10; Relatório Ermelino de Leão, 1870, p. 8). Possivelmente sua saída o levou ao Piauí, onde foi chefe de Polícia, voltando ao sul em 1882, com nomeação imperial, para governar a Província de Santa Catarina por um curto espaço de tempo. (PAULI, *acesso em 2010*). Não foi possível identificar o seu pertencimento partidário.

Paraná era o fechamento das escolas, que ocorria durante os períodos das licenças dos professores. Embora não fosse contra esse direito, afinal os professores “são homens sujeitos a incômodos que muitas vezes os levavam a usar deste favor concedido a todos os empregados”⁷³, preocupava-lhe o fato de após o recomeço das aulas, os alunos terem esquecido tudo quanto antes haviam aprendido, pois

O menino cuja inteligência é verde, pois não contém ainda o verdadeiro desenvolvimento, tem necessidade de quotidianamente ser instruído nas matérias que aprende, pois só assim poderá adquirir os conhecimentos que lhes são transmitidos. (Relatório Ernesto de Lima Santos, 1869, p. 7, grifos meus)

No caso em questão, era o *menino* (que segundo os dicionários não passava do indivíduo com 7 anos de idade), cuja inteligência é verde, pois “não contém ainda o verdadeiro desenvolvimento”, que recebia instrução e acabava esquecendo-se do que aprendia durante as interrupções no aprendizado ocasionadas pelas licenças do professor. Era ele que frequentava a escola e mais ainda, necessitava frequentá-la diariamente. Parece que aqui, dado a “verdura” da capacidade intelectual desse menino, o Inspetor Geral partilha de alguns dos pressupostos de Pedro Fortunato e do modo como essa palavra recebia sentido no período, conforme constatamos nos dicionários. Entretanto, enquanto o professor indica esse como apenas o período para o início da instrução, o Inspetor dá a entender que a presença de crianças nessa faixa etária, além de efetiva era expressiva, a ponto de ter de ser buscada uma solução para as ausências dos professores, a fim de que o aprendizado dos meninos não ficasse deveras comprometido e pudessem *adquirir* os conhecimentos que lhes eram transmitidos.

Três anos depois, novo relatório, novo inspetor. Desta vez é João Franco de Oliveira Souza⁷⁴ que, em 1872, relata ao Presidente da Província sobre o estado da instrução pública. Ocupava-lhe a atenção a relação do professor com o aluno, daquele que ensina com aquele que aprende. Eis um trecho do relatório onde dava vazão ao que lhe oprimia o peito:

⁷³ Relatório do Inspetor Geral Ernesto de Lima Santos, 1869, p. 7.

⁷⁴ Deste Inspetor só foi possível identificar o início e término de seu serviço nesta repartição pública: de 1872 a 11 de agosto de 1874 (Relatório Oliveira Lisboa, 1872, p. 17; Relatório Araújo Abranches, 1875, p. 36). Em 1872 é chamado de “doutor” pelo presidente Oliveira Lisboa, o que sugere que, seguindo a regra, também pode ter sido bacharel em direito ou, com menor probabilidade, médico.

Como é sabido, o mestre é tudo nas escolas; deve ser instruído e prático. Se ele não possui uma boa cópia de conhecimentos que o habilite a pensar por si mesmo, apreciando as *jovens inteligências dos meninos, a maior ou menor capacidade de cada um*, ser-lhe-á muito difícil acertar com a ocasião própria de impressioná-los, transmitindo-lhes ideias e explicações sendo dadas a esmo, mesquinhos frutos hão de produzir. (*grifos meus*)⁷⁵

Para o inspetor João Franco a questão era apreciar as jovens inteligências dos *meninos*. Contudo, tais meninos não representavam uma classe ou grupo homogêneo, uma vez que também a *maior ou menor capacidade de cada um* precisava receber atenção especial, a fim de que não se produzissem frutos mesquinhos. E a quem cabia realizar tal tarefa e perceber tais diferenças era o mestre, o “tudo nas escolas”. Mais adiante, no mesmo relatório, reitera sua posição afirmando que “o *entendimento das crianças* é como terra fértil, que semeada em estação imprópria e por mão inábil, mostra-se estéril e não deixa frutificar a semente lançada.”⁷⁶ E aqui se serve da palavra *crianças* para referir-se aos sujeitos cujo “entendimento” podia ser comparado qual terra cheia de húmus, prontinha para ser cultivada. Se concordarmos com a definição dada por Antonio Moraes, o inspetor utiliza criança no sentido de menino ou menina, sem nenhuma aparente dissonância com o que dizia linhas antes. Entretanto, José da Fonseca dá a essa palavra, em 1848, uma conotação mais comprometedora: criança é o menino ou menina que se cria. (FONSECA, 1848, p. 320). Seria uma indicação de que por meio desta palavra se manifestava uma atitude diferente daquela onde a palavra menino vinha sendo utilizada? Que nos responda Conrado Caetano Erichsen, inspetor paroquial da Lapa que em 1879, parece utilizá-la nesse sentido.⁷⁷

⁷⁵ Relatório João Franco de Oliveira Souza, 1872, p. 2.

⁷⁶ Idem, ibidem, p. 10

⁷⁷ Conrado Caetano Erichsen (1848-1921), paulista, bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo, exerceu diversos cargos na Província do Paraná. Segundo Maria Nicolas, chegou a Diretor da Instrução Pública (algo ainda não localizado nas fontes), chefe de polícia e de modo particular, foi condecorado oficial da Ordem da Rosa, pelos serviços prestados à causa da Instrução. (NICOLAS, 1954, p. 233). Segundo esta mesma autora, teria sido um exaltado abolicionista (idem, ibidem, p. 234). Na Lapa, parece ter estado à frente da Inspetoria Paroquial da Instrução Pública entre os anos de 1879 a 1887 (período em que também serviu como juiz de direito local), conforme foi possível apurar por meio dos ofícios localizados, onde assina como ocupante desta função. Sua relação com a instrução vinha de casa, uma vez que sua mãe era Emília de Faria Erichsen, professora pública de Castro e que pode ter aberto o primeiro jardim de infância do Brasil, segundo defende LÖSSNITZ (2006). Em todo caso, é importante destacar que várias das sugestões deste bacharel-inspetor, neste relatório de 1879, remetem a uma noção de especificidade da infância que, se estivesse presente num relatório da década de 1880, poderia

Relatando ao Inspetor Geral sobre o que ocorria nas escolas sob sua responsabilidade – a 1ª e a 2ª cadeiras do sexo masculino e a cadeira do sexo feminino – Caetano em vários momentos manifesta sua preocupação em relação às condições materiais das escolas, em especial no que tange ao conforto das *crianças*:

As três escolas funcionam em salas pouco espaçosas em relação ao número de alunos, compreendem-se, pois, as diversas consequências que podem resultar da aglomeração em que permanecem durante horas, as *pobres crianças que as frequentam*. Se hoje todos os que se ocupam em estudar o grande problema da Instrução Popular são acordes em que, por motivos de ordem tanto psicológica como de ordem física deve-se *diminuir o mais que for possível a duração do trabalho escolar imposto às crianças*, parecer que com maior força de razão se deve ter em vista e pôr em prática um tal preceito. (*grifos meus*)⁷⁸

Conrado escreve manifestando atitudes de zelo, quase cuidado com os alunos das escolas da Lapa, as *pobres crianças que as frequentam*. Não se preocupa, inclusive, se elas têm idade ou não para frequentar as aulas. Antes queria que a escola e sua rotina pudessem ser adaptadas às demandas dessa *petite clientele*, por exemplo, diminuindo “o mais que possível a duração do trabalho escolar *imposto* às crianças”, indicando acreditar naquele caráter mais árduo presente na transmissão dos saberes escolarizados.

Se esses contemporâneos de Pedro Fortunato possuíam um rico vocabulário para nominar a infância, os quatro regulamentos de instrução primária da Província do Paraná também eram pródigos no léxico utilizado para designar a categoria desses sujeitos. Mas, com um diferencial em relação às falas que mobilizamos até aqui: além de nomear, os regulamentos definiam um corte etário, no item em que explicitavam quem poderia frequentar as escolas públicas primárias da Província.

ser atribuída à sua experiência como inspetor de escolas. Contudo, vindo aqui no início de sua atividade neste ramo do serviço público, instiga a sugerir que poderiam se dever a observações feitas na escola regida por sua mãe ou ideias trocadas com ela que, inúmeras vezes, passou temporadas na Lapa junto do filho, como apontam algumas licenças a ela concedidas, encontradas no Arquivo Público do Paraná, quando do levantamento de fontes para esta pesquisa. Da soma desta sua bagagem “familiar-educacional” e da experiência do lugar que ocupava, ou seja, inspetor de escolas da Lapa, é que pode ter resultado o conjunto de elementos que informam aqui o seu discurso. Trata-se, é claro, de uma conjectura.

⁷⁸ Relatório de Conrado Caetano Erichsen. Lapa, 30 de novembro de 1879. DEAP-PR, AP 578, pp. 55-57.

Ano	Designação	Faixa Etária
1857	“meninos”	6 a 14 anos
1871	“meninos”	6 a * anos
1874	“meninos”	6 a * anos
1876	“indivíduos”	6 a 15 anos

* Não definido na Legislação

QUADRO 6 – DESIGNAÇÃO E FAIXA ETÁRIA DA INFÂNCIA A SER MATRICULADA
FONTES: REGULAMENTOS GERAIS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Verificando a legislação (Quadro 6), percebemos entre 1857 e 1874 certo acordo no léxico utilizado para delimitar a Infância que poderia frequentar a escola primária (não a que estava obrigada, algo que discutiremos mais além), inclusive no recorte etário abarcado pela palavra *meninos*. Não obstante a lei tenha deixado de apresentar a idade *ad quem* em 1871 e 1874, é presumível que o prescrito no regulamento mais antigo tenha continuado em vigor naqueles anos. Em 1876, porém, emprega-se a palavra indivíduos, numa referência diversa da utilizada até então. E esses tais “indivíduos” eram os que poderiam frequentar as escolas primárias, se estivessem entre os 6 e 15 anos. Foi ao analisar tal prescrição que Pedro Fortunato emitiu sua opinião e para compreendê-la é que percorremos alguns momentos das discussões em torno da infância, que nos trouxeram até aqui. Contudo, podemos dizer que chegamos mais bem informados do que quando saímos, se atentarmos para dois aspectos: a denominação e o critério de produção-demarcação dessas infâncias.

Quanto à denominação da Infância no período, autores de dicionários, presidentes da Província, inspetores paroquiais e inspetores gerais não estavam atuando como operários na construção de uma Torre de Babel. Antes, procuravam expressar, cada qual a seu modo e a partir do seu lugar de discurso, uma realidade que, talvez, as palavras existentes já não estivessem dando conta de abarcar: a realidade da infância escolarizada, que, se não era nova, estava tornando-se complexa naqueles anos. E trata-se de um dado que as próprias palavras deixaram escapar. Se concordarmos com Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt que, em relação às palavras que classificam as idades, “quando os termos permanecem aparentemente imutáveis, seus conteúdos semânticos não cessam de renovar-se” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 15), por outro lado a busca constante de diversas palavras para uma mesma noção semântica é também reveladora da vitalidade das

experiências que, por meio das palavras se quer organizar, ordenar e *representar*. Com essa afirmação, não tenho a pretensão de identificar nos anos seguintes uma palavra que tenha sido produzida e que posteriormente tenha reunido consigo todos os atributos que se queria dar à infância escolarizada. É bem provável que ainda hoje este consenso esteja em construção. O que penso que deve ser destacado é a dinamicidade da presença da criança no interior da sala de aula com suas especificidades, dentre as quais, a capacidade ou não de começar a receber instrução. Foi, justamente na tentativa de manifestar essa experiência com seus ônus e bônus, que esse vocabulário diversificado e comprometedor veio à tona em vários momentos e na boca de vários sujeitos. E talvez essa dinamicidade e este papel a que esses sujeitos deram visibilidade é que tenha contribuído também para outra fase na produção da infância escolarizada: o critério de delimitação de quem ia ou não à escola, critério que não foi produzido *ad extra*, por meio das representações expressas nos recortes etários, presentes nos dicionários e nas palavras em circulação, mas *ad intra*, a partir da experiência de professores, da prática e da observação sobre como se desenrolava efetivamente o aprendizado da criança no interior da sala de aula ao longo do processo de escolarização. É a partir dessa experiência que Pedro Fortunato dizia falar. E esta experiência que agora convém perscrutar.

Verificando o Livro de Matrículas da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa, foi possível elaborar um quadro balizador das idades *a quo* e *ad quem* dos alunos matriculados por Pedro Fortunato, aos quais entre os anos de 1867 a 1880 – momento no qual apresenta suas sugestões para a reforma do regulamento de instrução – ele ministrou a instrução elementar. (Quadro 7)

Ano	Menor Idade	Maior Idade
1867	6 anos	14 anos
1868	6 anos	14 anos
1869	7 anos	11 anos
1870	7 anos	14 anos
1871	6 anos	12 anos
1872	6 anos	13 anos
1873	7 anos	13 anos
1874	6 anos	14 anos
1875	7 anos	13 anos
1876	7 anos	13 anos
1877	7 anos	14 anos
1878	6 anos	13 anos
1879	7 anos	10 anos
1880	7 anos	9 anos

QUADRO 7 – IDADES *A QUO* e *AD QUEM* DOS ALUNOS MATRICULADOS
POR PEDRO FORTUNATO (1867-1880)
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA

Observando a idade *a quo* das crianças matriculadas ao longo de 13 anos de funcionamento da escola sob a regência de Pedro Fortunato, descobrimos que ele nunca matriculou nenhuma criança com 5 anos. Trata-se, porém, de uma análise a partir daquilo que ele próprio declarou: é ele o autor do registro que nos guia e pode muito bem em um ou outro momento ter sido inexato na sua escrituração. O próprio fato de falar com tanta propriedade sobre crianças de 5 anos que não deveriam ser matriculadas é indício de que isso possa ter ocorrido. Em todo caso, ele recebeu por sete vezes alunos com 6 anos e em oito ocasiões alunos com 7 anos, o que, no caso das idades terem sido registradas com rigor, sugere que os próprios pais não tinham por hábito mandar à escola os filhos com 5 anos, ainda que este fosse o limite estabelecido por lei. Por meio dessa prática, colaboraram para a produção de uma infância que antecede o tempo de ir à escola, designando para ela um tempo de ainda permanecer no espaço privado, na companhia e sob os cuidados da família. Aos seis e aos sete anos, porém, já estavam bem “grandinhas” para adentrarem num outro espaço – a escola, e ficarem na companhia de um adulto que não era o seu progenitor. Por volta dessa idade, para os pais que matriculavam os filhos, era chegado o momento de conhecer o professor Pedro Fortunato Júnior e o admirável mundo novo do ler, escrever e contar. Começava outra fase da infância.

Analisando, na 2ª coluna do quadro 7, as idades *ad quem* dos meninos matriculados na 2ª cadeira da Lapa, ela oscilou entre 14 anos (algo que ocorreu

cinco vezes), 13 anos (cinco vezes), 12, 11 e 10 anos (uma ocorrência para cada idade). Não há uma homogeneidade no movimento para cima ou para baixo na idade *ad quem*, exceto para os quatro últimos anos em que essa idade vinha diminuindo a olhos vistos (e nos olhos vistos estão incluídos os de Pedro Fortunato). Em 1880 o aluno mais velho a ser matriculado tinha 9 anos, ao passo que a legislação, conforme vimos e salientou o professor, permitia a matrícula até os 15 anos. Essa experiência nos informa que se estava adentrando ao mundo da escola aos seis ou sete anos, mas não posteriormente aos dez. Em outras palavras: cada vez mais se deslocava para uma idade menor – todavia dentro dos limites dos seis ou sete anos – o tempo de começar a aprender.

Contudo, por trás dos números e das idades, estão crianças com as quais Pedro Fortunato conviveu e se relacionou, no contato com elas adquiriu a experiência que só a prática podia dar e que lhe estava autorizando a fazer suas proposições. As trajetórias dessas crianças também podem ser analisadas em duas fases. Observemos primeiro as mais novas, aquelas que embasam as ideias do professor sobre a inteligência, “o botão que não se deve violentar”. (Quadro 8)

Ano	Aluno	Permanência na Escola	Saiu com o ensino		Motivos de saída
			Completo	Incompleto	
1867	João	5 anos	X		Aprovação em Exames
	João Lourenço	5 meses		X	Mudança de residência
	Orosimbo	7 anos		X	
	Francisco	3 anos		X	Transf. 1ª Cadeira
	Antonio	7 anos		X	Mudança de residência
1868	João	4 anos		X	Mudança de residência Bastante adiantado
1871	Venâncio	1 ano		X	Eliminado por não comparecer durante um ano inteiro
1872	Messias	6 anos		X	Saiu com adiantamento
1874	João Afonso	4 anos		X	Sem nenhum aproveitamento
1878	José Antonio	1 ano		X	Transf. 1ª cadeira

QUADRO 8 – TRAJETÓRIAS DOS MENINOS MATRICULADOS AOS 6 ANOS NA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA (1867-1878)

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO

Em 1867, Pedro Fortunato matriculou os pequenos João, João Lourenço, Orosimbo, Francisco e Antonio, todos com 6 anos de idade. Desse primeiro grupo, apenas João deixou a escola com o ensino completo, tendo prestado exames finais

e sido aprovado. Mas, para isso, foram necessários cinco anos de frequência às aulas. O seu homônimo, João Lourenço, teve passagem meteórica: decorridos cinco meses, saiu da escola, por “mudar-se de residência”. Orosimbo e Antonio foram os pequenos que permaneceram mais tempo: 7 anos cada um. E este último, mesmo após este período, deixou a escola por motivo de mudança de residência, ainda assim, sem completar o ensino. De Orosimbo, Pedro Fortunato não nos deixou nenhuma informação sobre a longa permanência na escola. O último dos pequenos de 1867 deixou a escola em 1870, sem completar o ensino, por transferir-se para a 1ª cadeira.

Em cinco dos próximos dez anos, apenas cinco meninos foram matriculados com a idade de 6 anos. Destes, nenhum deixou a escola com o ensino concluído. João, matriculado em 1868, frequentou as aulas por quatro anos e quando estava já bastante adiantado, mudou de residência. Em 1871, o pequeno Venâncio, ao que parece, apenas deu o ar da graça da escola e emprestou seu nome para ser registrado por Pedro Fortunato. Entretanto, passara-se já um ano sem comparecer, quando foi eliminado da lista de matrículas. Messias, matriculado em 1872, passados seis anos saiu da escola com adiantamento, mas não com o ensino concluído. João Afonso, apesar de 4 anos de frequência, saiu sem obter nenhum aproveitamento. Finalmente encontramos José Antonio, que após um ano recebendo as lições de Pedro Fortunato, foi continuar a tomá-las com Geniplo Ramos, na 1ª cadeira.

Destes fragmentos de trajetórias escolares, repletas de lacunas não se pode negar, algumas regularidades emergem e ajudam a compreender a posição de Pedro Fortunato sobre uma idade mínima para matrícula e que deveria ser postergada para acima de 6 anos. Dos dez meninos que frequentaram sua escola até 1880, tendo ingressado com essa idade, apenas o primeiro João concluiu a instrução. Os demais, mesmo permanecendo lá entre quatro a sete anos, não conseguiram, durante este tempo, aprontarem-se para exames. E houve ainda os de breve ou brevíssima passagem. Mas, o que a prática de Pedro Fortunato parecia estar lhe indicando era que com os meninos muito pequenos gastava-se um longo tempo para a instrução e este tempo não era devidamente compensado, já que a grande maioria não concluía a instrução.⁷⁹ No seu modo de pensar, se

⁷⁹ Creio que não foi apenas a idade o fator decisivo para as trajetórias desses alunos. Aspectos de ordem financeira, geográfica, dentre outros, também devem ter tido sua parcela de influência

ingressassem mais tarde, o trabalho ainda que fosse o mesmo, talvez alcançasse resultados mais consistentes.

Do alto da experiência que só a prática podia dar, Pedro Fortunato sugeriu também que a idade *ad quem* para matrícula fosse indefinidamente ampliada de 16 para mais. Olhemos para as experiências que podem ter motivado esse seu posicionamento. (Quadro 9)

Ano	Aluno	Permanência na Escola	Saiu com o ensino		Motivos de saída
			Completo	Incompleto	
1867	Olympio	Cinco meses		X	Mudou-se para a corte
	José Adonias	2 anos	X		Aprovado em exames
1868	João	2 anos	X		Aprovado em exames
1870	João Maximiano	1 ano e meio		X	Saiu para aprender o ofício de armeiro
1874	Libante	1 ano e meio		X	Mudança de residência
1877	Joaquim	6 meses		X	Mudança de residência

QUADRO 9 – TRAJETÓRIA DOS MENINOS MATRICULADOS AOS 14 ANOS NA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA (1867-1877)
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO

Se para os menores a razão da opinião de Pedro Fortunato sobre a idade de início para a escolarização ficou mais evidenciada a partir de sua prática, com os maiores, para os quais também sugere uma idade de término da escolarização aos 16 anos, é mais difícil de ser determinada.

Dos seis meninos matriculados com a idade *ad quem* para escolarização, somente José Adonias e João, matriculados em 1867 e 1868, respectivamente, concluíram seus estudos, após dois anos de frequência. Os demais, com estudos interrompidos por motivos como mudança para a Corte (o caso de Olympio), mudança de residência (o que motivou a saída de Libante e Joaquim) e ingresso no mundo do trabalho (João Maximiano) nos levam ao outro extremo do problema da delimitação da idade escolar e do da infância escolarizada. Se eram fatores como a capacidade de aprender (a inteligência desenvolvida como dizia Pedro Fortunato) que demarcaram a idade inicial para a instrução e conseqüentemente produziram uma das infâncias do período, que elemento, além da conclusão do ensino, demarcou a idade do seu término e a passagem para outra fase da vida do

nessas experiências. Contudo, na possibilidade histórica que persigo, entendo que a idade teve visibilidade mais ampla, não apenas no discurso de Pedro Fortunato, mas, também, em sua prática como professor.

indivíduo? Um diálogo com outros historiadores em seus gabinetes pode nos ajudar na busca por esta explicação.

Rita de Cássia Gallego considera que a obrigatoriedade escolar foi um dos elementos que ajudaram a delimitar o tempo escolar como aquele que “ordenaria a vida infantil e por consequência, dos pais e responsáveis” (GALLEGO, 2008, p. 150). Ao produzir um tempo da vida em que a instrução deveria ser recebida, a escola apossou-se de um tempo que até então podia ser utilizado pelos pais, responsáveis e pelas próprias crianças para outras atividades e que a partir de então estaria tendo um peso maior no processo de negociação do tempo escolar com os tempos sociais. No entanto, a dificuldade para a efetivação da obrigatoriedade, não apenas na Província de São Paulo (investigada por Gallego), mas nas demais do Império, é indicadora da tensão que foi estabelecida constantemente nesse processo de afirmação de um tempo para a vida infantil a ser passado na escola em contraponto a um tempo da infância passado entre o mundo da escola e o mundo das demais atribuições sociais, como o trabalho.

Cynthia Greive Veiga, ao problematizar os modos como a operação escriturística dos professores colaborou com a produção da infância no contexto mineiro, considera a institucionalização da obrigatoriedade escolar como o fecho do “ciclo das monopolizações constituidoras do Estado Moderno e das Repúblicas – a monopolização da força física, a monopolização da tributação e a monopolização dos saberes elementares.” (VEIGA, 2005, p. 76). Segundo esta historiadora, uma das ferramentas na efetivação desse processo foi a constituição de uma legislação que afirmasse esse papel do Estado frente a outras instâncias da vida. Um desses momentos da produção das leis é aquele da legislação da instrução pública, em que, por meio de movimentos de universalização e individualização, no caso da infância, “a lei universalizou as idades identificadoras dessas etapas da vida em relação a um lugar específico, a escola, entretanto, individualizou a sua condição de realização pela indicação da obrigatoriedade dos pais de família em dar para seus filhos a instrução primária.” (idem, *ibidem*, p. 80) Ao subordinar uma parcela da população aos imperativos da instituição escolar, a lei da obrigatoriedade teria ajudado a universalizar um tempo da infância, e ao mesmo tempo individualizar as especificidades das infâncias, uma vez que não são todas as crianças que o Estado obriga a frequentar a escola, mas aquelas consideradas em maior perigo ou risco de degeneração.

Maria Cristina Soares de Gouvêa também destaca o papel que as leis de obrigatoriedade tiveram na demarcação de uma especificidade do tempo da infância. Entretanto, elas teriam produzido a identidade do *aluno* superposta à identidade geracional, “conferindo visibilidade e uma nova função a idade da meninice ou idade pueril.” (GOUVEA, 2004a, p. 268). Teria sido no ímpeto de produzir o aluno e demarcar seu lugar no mundo que a escola contribuiu para a produção da infância escolarizada.

José Gonçalves Gondra, relacionando a construção das cronologias de vida às formas de escola, chama a atenção para outro elemento que pode ter tido peso na definição da obrigatoriedade escolar e de uma determinada idade que a ela ficou submetida. Para ele, a divisão e a segmentação das idades concorrem para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das etapas da vida.

Unificação que também tem rebatimento nas ações do Estado e no modo como o mesmo se dispõe a prestar determinados serviços à mais tenra infância. Nesse sentido a definição da infância pode estar articulada com a disposição do Estado em atender uma determinada faixa etária ou nível de escolarização. (GONDRA, 2007, p. 233).

Se por um lado a obrigatoriedade dá visibilidade à infância, por outro dá visibilidade às possibilidades e disponibilidades (ou não) de determinado Estado no atendimento das necessidades advindas desse grupo, que ele ajudou a demarcar e obrigar à escola e, para o qual, agora, ele se vê *obrigado* a oferecer, por exemplo, a instrução.

Dispostos a continuarmos nossa narrativa perseguindo a possibilidade histórica gerada pelos historiadores – a da obrigatoriedade escolar como instrumento que ajudou na demarcação do tempo da infância e em especial o tempo do seu término – parece ser útil percorrermos o modo como esse tipo de lei produziu as idades da infância na Província do Paraná. Na sua carta cheia de sugestões, Pedro Fortunato também propõe algo nesse sentido.

Escreveu ele:

Além destas considerações, é muito para lastimar a irregular frequência dos meninos, cujos pais alegando *necessidade de seus serviços* tornam de muito difícil aplicação o método simultâneo, a meu ver, muito bem estabelecido pelo regulamento. Essa irregular frequência e a imprevidência de muitos pais não mandarem ensinar seus filhos, alegando *necessidade de seus serviços* e dizendo – *assim como eu não aprendi eles também não precisam* – podem ser sanadas tornando efetiva a obrigatoriedade do

ensino, é de tal magnitude este assunto que às autoridades da matéria e não a mim compete decidi-lo. (Ofício de Pedro Fortunato, novembro de 1880, *grifos meus*)

Ao evocar problemas como a falta de frequência e o atrapalho que isso acarretava ao desenvolvimento do método simultâneo e por consequência aos resultados que apresentava em sua escola, Pedro Fortunato, partilhando da opinião de muitos contemporâneos seus, via na obrigatoriedade do ensino a solução para esta questão. Entretanto, afirma que “é de tal magnitude este assunto que às autoridades da matéria e não a mim compete decidi-lo.” No momento em que escrevia e ao longo da experiência adquirida até então, Pedro Fortunato já vivenciara a implantação de duas leis de obrigatoriedade escolar, nos anos de 1874 e 1877. Três anos após enviar esta carta que estamos analisando, viu ser decretada uma terceira lei, em 1883. Deixando de lado as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino⁸⁰, concentremo-nos no recorte etário delimitado por este *corpus iuris*, onde se estabeleciam as idades da infância sujeita à obrigatoriedade escolar.

A lei n. 381, de 6 de abril de 1874, foi sancionada pelo Presidente Frederico Abranches⁸¹, que governou a Província do Paraná entre 13 de junho de 1873 a 3 de maio de 1875. No seu artigo 1º, delimitava as idades limites, diferenciando meninos e meninas:

“É obrigatório o ensino primário para todos os meninos de 7 a 12 anos do sexo masculino e 7 a 10 anos do sexo feminino, que residirem dentro das cidades, vilas e freguesias em que houver aula pública ou particular subsidiada, não tendo eles impossibilidade física ou moral.”⁸²

⁸⁰ Refiro-me àquelas que aparecem nas falas das autoridades sobre a conveniência ou não de aplicá-lo na Província bem como as implicações de ordem mais geral, que já são conhecidas pela historiografia (sobre algumas dessas questões ver FARIA FILHO e GONÇALVES, 2004). Ao fazer isso, não pretendo de modo algum afirmar que esse tipo de interpretação não seja importante para o caso paranaense. Todavia, para a finalidade da discussão sobre as idades escolares e o modo como esse tipo de lei colabora com parte desse processo, esse caminho seria, por demais, amplo e até mesmo inadequado, pois prolongaria o debate sobre aspectos relativamente mais conhecidos e impediria de avançarmos por outras margens menos exploradas. Opção interpretativa, poderíamos resumir.

⁸¹ Frederico José Abranches (1844-1903) era bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo, sua Província Natal. Era membro do Partido Conservador, encontrando, conforme a conjuntura política apresentada por David Carneiro, uma assembleia Provincial de maioria conservadora, o que pode ter-lhe tornando a administração um pouco menos difícil. (Vide CARNEIRO, 1994, pp. 253-57)

⁸² Lei n. 381 de 6 de abril de 1874.

Três anos depois, novamente a Assembleia Legislativa decretou e o Presidente Adolfo Lamenha Lins sancionou, nos últimos dias de seu governo, um novo Regulamento do Ensino Obrigatório, o que pode ser indicador da ineficácia ou insucesso do anterior. Com menor clareza que o que veio substituir, este Regulamento definiu a idade inicial da obrigatoriedade aos seis anos de idade completos⁸³, sem diferenciar meninos e meninas. Também não aponta a idade limite da obrigatoriedade, apenas sugere que não poderia ser anterior aos dez anos, em função do definindo nos artigos 5º e 6º, onde:

Art. 5 – Nos exames semestrais, a que se procederá nas aulas públicas e particulares, verificará o inspetor paroquial quais as crianças que podem interromper a respectiva frequência.

Art. 6 – Só poderão ser submetidos aos exames de que trata o artigo anterior os meninos que *atingirem a idade de dez anos*.

Em 3 de Dezembro de 1883, as autoridades provinciais novamente se pronunciaram sobre o magno assunto onde Pedro Fortunato três anos antes não se sentia apto a emitir opinião. O novo decreto do ensino obrigatório, sancionado por Luis Alves de Oliveira Belo⁸⁴, de forma mais clara que o anterior, definia que era obrigatório o ensino para meninos de 7 a 14 anos de idade e meninas, dos 7 aos 12 anos.⁸⁵ Por outro lado, a idade *ad quem* poderia ser estendida para 15 ou 13 anos, para meninos e meninas que ainda não estivessem “habilitadas nas matérias do ensino escolar”. (art. 2º)

Concordando com a historiografia sobre as idades escolares, segundo a qual a Obrigatoriedade ajudou a produzir o tempo da infância, a partir das experiências vivenciadas por Pedro Fortunato e seus colegas nas escolas da Lapa,

⁸³ Regulamento para o Ensino Obrigatório. 6 de Julho de 1877, art. 1º

⁸⁴ Oliveira Belo (1848-1915), natural da Província do Rio de Janeiro, governou o Paraná entre 17 de agosto de 1883 e 5 de junho de 1884. Este bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo teve ampla circulação social no Império, tendo destacas por David Carneiro as suas Conferências Públicas sobre vários temas e dentre eles, a “Instrução e o Século” (CARNEIRO, 1994, p. 346). Este historiador, inclusive, destina um item de seu trabalho para o elenco das ideias de Oliveira Belo em relação à instrução e o povo. Embora se trate de uma leitura *apud*, indicia algumas ideias que podem ter guiado-o na decisão de impor a obrigatoriedade do ensino na Província. Defendia, por exemplo, a instrução da população como dever para o povo (e não somente nem principalmente do governo!) e a instrução feminina. (CARNEIRO, 1994, pp. 353-354). Sob esta ótica, torna-se compreensível sua preocupação em impor a obrigatoriedade do ensino à população paranaense e, de modo especial, delimitando novamente as idades e diferenciando por meio delas meninos e meninas. Como veremos mais adiante, outras novidades também vieram com essa lei.

⁸⁵ Regulamento do Ensino Obrigatório. 03 de Dezembro de 1883, artigo 1º.

entendo que a obrigatoriedade, naquele contexto, não produziu a infância escolar propriamente dita. Esta já vinha definida pelos Regulamentos de Instrução e corroborada em parte pelas experiências docentes e com um período de início mais ou menos delimitado, embora o seu fim ainda seja a incógnita que estamos perseguindo. O que a Obrigatoriedade fez foi produzir outras categorias de infâncias no interior dessa já existente, diferenciando-as em função do grupo etário ao qual parecia ser mais importante, em determinados momentos, impor a frequência às escolas públicas. Isso se torna mais latente se compararmos as idades “permitidas” nas escolas com as idades “obrigadas” à escola. (Quadro 10)

Regulamento Geral em Vigor	Idades permitidas para matrícula	Regulamento de Ensino Obrigatório	Idades “Obrigadas” à matrícula
1874	6 a 14 anos	1874	7 a 12 anos (meninos) 7 a 10 anos (meninas)
1876	6 a 15 anos	1877	6 a 10 anos
1883	6 a 15 anos	1883	7 a 14 anos (meninos) 7 a 12 anos (meninas)

QUADRO 10 – AS INFÂNCIAS PERMITIDAS E AS INFÂNCIAS OBRIGADAS À ESCOLARIZAÇÃO NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1874-1883)
FONTES: REGULAMENTOS DE INSTRUÇÃO E LEIS DO ENSINO OBRIGATÓRIO

Entre os anos de 1874 a 1876, o grupo de crianças, cuja matrícula era permitida nas escolas, ia dos 6 aos 14 anos. No entanto, a obrigatoriedade impunha que meninos de 7 e 12 anos as frequentassem ao passo que as meninas entre os 7 e 10 anos eram coagidas à permanência. Os menores de 7 e os maiores de 13 (no caso das meninas) e 14 (no caso dos meninos) formavam dois grupos: o dos que “espontaneamente” iam à escola antes do período de obrigatoriedade e os que “espontaneamente” permaneciam nas escolas após o final da obrigatoriedade.

Entre os anos de 1876 a 1883, a matrícula era permitida a crianças dos 6 aos 15 anos, mas a obrigatoriedade vinha imposta apenas a crianças de 6 a 10 anos. Neste período podemos falar em duas categorias de infância: a que era obrigada à escolarização e a que permanecia na escola sem coação legal.

De 1883 até o fim de nossa pesquisa, novamente encontramos três categorias de infância. A dos menores de 6 anos, que eram matriculados espontaneamente, a dos meninos de 7 a 14 e meninas entre 7 e 12 anos (cuja matrícula e frequência eram obrigatórias) e aquela formada pelas meninas de 13 a 15 anos e meninos de 14 a 15 anos.

O que se depreende disso tudo, é que enquanto os Regulamentos de Instrução Pública e as experiências docentes produziram um tempo para aprender e uma infância abarcada por esse tempo, a infância escolar, as leis que visavam ordenar a Obrigatoriedade do Ensino produziam no interior dessa infância uma segunda categoria, que podemos chamar de infâncias obrigadas à escolarização. Por outro lado, a possibilidade de que algumas crianças tenham sido levadas à escola antes da obrigatoriedade ou permanecido nelas após a idade mínima permitida por lei para abandoná-la, formaram uma segunda categoria de infância: a dos que sem coação procuravam e permaneciam nas escolas. Não se trata de infâncias compartimentadas, mas sobrepostas e que podiam ser vividas, ou para usar a expressão de Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt em relação às idades, atravessadas pelos indivíduos, de muitos modos e maneiras.⁸⁶

Mas, até que ponto essa representação de diversas infâncias produzidas pelo choque dos Regulamentos de Instrução com as Leis de Obrigatoriedade do Ensino interferiram e se realizaram de fato nas experiências das crianças com as quais se relacionava Pedro Fortunato? Quanto ao período inicial, já podemos ensaiar uma resposta. De modo geral, as crianças entravam na escola a partir dos seis ou sete anos. Já a saída da escola e conseqüentemente, a saída do período da infância produzida pela idade escolar, pode ser analisada através do registro do livro de matrícula da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa, levando em conta apenas as idades dos alunos que saíram sem completar o ensino.⁸⁷ (Quadro 11)

Idades	Antes dos 12	Aos 12 anos	13 anos ou mais	Total
1874-1876	3	3	3	9

⁸⁶ Segundo estes historiadores, “os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam” (LEVI, SCHMITT, 1996, p. 9), da mesma forma que as crianças não o são para sempre: atravessam o período da infância, de diversos modos e maneiras.

⁸⁷ Durante o período de sua atuação como professor, Pedro Fortunato produziu um código a ser registrado nas observações quando da saída de um aluno de sua escola. Essa anotação poderia ser: “saiu com o ensino completo, tendo sido aprovado em exames”; “saiu com o ensino incompleto”; “saiu com regular adiantamento”; “saiu por mudança de residência”; “saiu com regular adiantamento para a 1ª cadeira”, dentre outros. Na análise, que aqui se faz, são considerados apenas os alunos que tiverem o registro de que “saíram da escola sem completar o ensino”, o que pressupõe que não concluíram a instrução e não informaram ao professor se o fariam de outra forma.

Idades	Antes dos 10	Aos 10 anos	11 anos ou mais	Total
1877-1883	8	5	21	34

QUADRO 11 – IDADES DE SAÍDA DOS ALUNOS DE PEDRO FORTUNATO
SEM COMPLETAR O ENSINO

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA

Até o ano de 1883, Pedro Fortunato registrou com bastante regularidade os motivos de saída dos alunos da 2ª cadeira por ele regida. Assim, foi possível acompanharmos esse último momento da presença de seus alunos relacionando-o às idades permitidas e obrigadas à frequência às escolas em dois períodos: de 1874 a 1876 e de 1877 a 1883, durante os quais vigoraram duas das três leis de obrigatoriedade do ensino, como vimos linhas atrás. A terceira coluna marca a idade limite estabelecida pelo regulamento de obrigatoriedade em vigor e a quarta coluna trabalha com os limites aproximados das idades permitidas nas escolas. No primeiro período, dos diversos alunos que deixaram de frequentar as aulas, apenas nove o fizeram abandonando-as sem completar o ensino. No segundo período, de maior duração, foram trinta e quatro.

Para o primeiro período, três alunos saíram da escola antes do tempo a que estavam obrigados por lei; três saíram ao completar essa idade e outros três permaneceram na escola, mesmo após não estarem obrigados a frequência, ainda que não tivessem concluído a instrução. Dizendo de outro modo, seis alunos viveram a experiência daquela infância obrigada à instrução, enquanto outros três a atravessaram e viveram a experiência da infância que espontaneamente se fazia presente às aulas.

Para o segundo período, a situação é menos regular. Oito abandonaram a escola antes da idade mínima prescrita pela lei da obrigatoriedade de 1877; cinco deixaram a escola logo que completaram a idade. Entretanto, a maioria dos alunos, 21, permaneceu na escola mesmo após não estarem mais obrigados a frequentá-la. Treze dessas crianças viveram a experiência da infância obrigada à escola, ao passo que as outras 21 atravessaram esse período e viveram aquele da infância que continuava na escola sem nenhuma coerção legal.⁸⁸

⁸⁸ O que não significa que outros elementos coercitivos não entraram em ação. Contudo, a partir das fontes mobilizadas, não foi possível identificá-los.

Sobre essas infâncias aqui identificadas, também os professores e inspetores produziram representações na documentação que nos legaram, sendo indício de que, ainda que de modo não tão detalhado como aquele que sistematizamos na narrativa, também tenham tido essa percepção.

Em 21 de agosto de 1880, o Diretor Geral Interino das Estradas Francisco Alves Guimarães, passando pela Lapa inspecionando as estradas, é de supor-se, decidiu inspecionar também as três escolas de instrução primária⁸⁹. Daquilo que viu em cada uma, interessa-nos em particular o que notou na 1ª cadeira do sexo masculino, regida interinamente pelo cidadão Bernardino Gomes Monteiro, que substituíra o professor Geniplo durante uma das suas licenças. Francisco teceu um juízo sobre o estado da instrução dos meninos que lá encontrou. Lamentava-se ele:

Foi desanimadora a impressão que ficou-me do exame a que submeti alguns alunos. Conhecendo a aptidão moral do professor não devo atribuir este lamentável estado senão ao *pouco amor e dedicação ao ensino*. Nem a outra causa se pode filiar o *sensível atraso de meninos* matriculados há oito anos. (*grifos meus*)⁹⁰

A fala do inspetor deixou escapar que havia de sua parte (ou do poder a que representava!) algumas expectativas que não foram correspondidas, daí a sua desanimadora impressão. Esperava ele encontrar alunos com o conhecimento na ponta da língua, adiantados. Mas, ao contrário, deparou-se com meninos em *sensível atraso* (em relação a quê?) e que lá estavam matriculados há oito anos. Considerando-se que a idade mínima para matrícula – salvo se o professor da 1ª cadeira não cumpria a lei, algo difícil de responder, uma vez que não foi localizado o livro de matrículas de sua escola – era de seis anos, é de supor-se que os mais novos dentre os meninos “atrasados” teriam ao menos 14 anos, ou seja, estavam naquele grupo de infância que embora não fosse obrigada à escola, nela permanecia, apesar de demonstrar, no dizer do inspetor, “pouco amor e dedicação ao ensino”. Talvez, o atraso a que ele se referia fosse justamente o de meninos tão

⁸⁹ No entanto, não deve causar demasiado estranhamento a escola ser visitada por uma autoridade que não a do campo da instrução. Ademais, Francisco Alves já fora também inspetor paroquial das escolas da Lapa, quando lá exerceu as funções de promotor público, nos primeiros anos de 1870. Segundo Nicolas, ele era bacharel em Direito. (NICOLAS, 1954, p. 107). O seu período à frente da Inspeção de Instrução na Lapa, a partir dos ofícios localizados, deve ter sido de 1871 a 1874.

⁹⁰ Termo de Visita feita por Francisco Alves Guimarães às Escolas Públicas da Cidade da Lapa. 21 de agosto de 1880. DEAP-PR, AP 604, p. 334

crecidos, há muito já não obrigados a frequentar as escolas, ainda não estarem prontos a prestarem exames, sair do mundo das letras e entrar no mundo dos adultos, um mundo tão metaforicamente representado pelo inspetor das estradas. Sua fala de estranhamento é um indício, não mais que isso, de que essa infância que permanecia na escola espontaneamente, pode ter sido encarada como uma parcela de infância atrasada na aquisição dos saberes escolarizados, causa de desânimo para o inspetor e o Estado que nelas vinha investindo.

Se havia os que permaneciam na escola tempo demais, havia também os que permaneciam tempo de menos, privando os professores e inspetores do prazer de apresentar alunos para exame. É o que justificava Conrado Erichsen, aquele inspetor preocupado com os efeitos da escolarização sobre a criança, que conhecemos a algumas páginas atrás. No entanto, sobre o fato de nenhuma escola da cidade apresentar alunos para exames em 1879, era incisivo e bem menos terno:

Conquanto nenhuma das escolas apresentem neste ano alunos para exames finais, deve-se antes atribuir o fato a outras circunstâncias que não a falta de aplicação dos mestres. Uma coisa avulta sobre todas: *é rara a vez que os pais deixam os seus filhos frequentarem os exercícios escolares durante o tempo indispensável para se habilitarem nas matérias do ensino. Só quando estiver em efetiva observância a obrigatoriedade do ensino que se conseguirá obviar esse mal de que se queixam todos os professores, com muita razão.* (Relatório Conrado Erichsen, 1879, *grifos meus*)

Segundo o inspetor, não era por desleixo ou falta de empenho dos professores que naquele ano não se davam alunos a exame. Antes, pelo hábito dos pais de família de retirar seus filhos da escola antes do tempo em que estariam convenientemente preparados para deixá-la. Não se pode dizer que em absoluto ele afirma que tal retirada se dava por ocasião de alcançarem a idade em que se livravam das garras do ensino obrigatório ou mesmo antes (o que seria nesse período por volta dos 10 anos de idade). Contudo, dado que a solução apontada por ele não é a criação de uma nova lei, mas a *efetiva observância* da obrigatoriedade do ensino, é bastante provável que esta estivesse fazendo referência a práticas de pais de família, como no caso dos meninos da escola de Pedro Fortunato que identificamos linhas atrás.

Em 20 de novembro de 1880, quando escrevia suas considerações sobre a idade mais apropriada para adentrar no espaço escolar, Pedro Fortunato tinha consciência de que o início desse tempo vinha demarcado pela habilidade intelectual

de aprender. E o Regulamento de Instrução e as práticas da população, de um modo ou de outro, vinham endossando esse período por volta dos 6-7 anos de idade, ainda que os de seis anos lhe parecessem novos demais. O fim desse percurso a ser vivenciado no interior da escola, porém, era bem menos incerto.

Embora a lei da obrigatoriedade vislumbasse que por volta dos 10 ou 12 anos, os alunos já estariam prontos para deixar a infância e com ela as penas, livros e papéis para ingressarem no mundo dos adultos, caracterizado por relações de trabalho, o que realmente definiu o fim desse período de vida foi a decisão dos pais e dos filhos em continuar estudando ou não, antecipando ou protelando esta passagem da idade escolar – que ajudou a desenhar uma idade da infância tão frágil como a própria criança – para a mocidade e a juventude de que nos falavam os dicionários.

Ser criança no tempo de Pedro Fortunato era uma experiência bastante complexa, marcada por diferentes tempos e ritmos: o tempo de ficar em casa, na companhia dos pais, no ritmo da vida doméstica; o tempo de ser matriculada na escola, para partilhar da companhia de outro adulto e outras crianças, no ritmo da vida escolar; um tempo onde ficar na escola já não era opção e nem direito: era uma obrigação; um tempo em que permanecer na escola era uma escolha feita por si ou por outrem e por fim, um tempo de abandonar a idade da infância, que se esperava tivesse sido passada na escola, para ingressar numa vida marcada por outros ritmos e temporalidades. Uma nova travessia pelas idades da vida.

Contudo, não foi apenas a idade escolar que ajudou a configurar as Infâncias no tempo de Pedro Fortunato. Ser livre ou ingênuo, em particular, tinha também sua importância e significado. É sobre isso que ele passa a falar.

2 “Um artigo que pesava nossa intolerância”: a produção das infâncias a partir da condição social

Em determinada altura de sua carta, assim se manifestou Pedro Fortunato:

Pelo artigo 39 ficam vedadas aos escravos e por consequência aos ingênuos as matrículas nas escolas públicas. Daqui a 20 anos, os primeiros ainda o serão? E os segundos, que pela lei de 28 de setembro, não o serão, será justo que se negue esta pouca instrução? Poucos, muito poucos serão os senhores que mandam às escolas os ingênuos, quanto mais os escravos e assim não há inconveniente em ser suprimido do regulamento um artigo que pesava nossa intolerância.” (Ofício de Pedro Fortunato, novembro de 1880, *grifos meus*)

Quem eram estes ingênuos? Uma larga tradição historiográfica, muito bem representada por autores como Kátia Mattoso (1988), Sidney Chalhoub (1990) e Hebe Castro (1991) (embora com sensíveis divergências de abordagens em relação à primeira) fornece prontamente esta resposta. Os tais ingênuos eram os filhos do ventre livre da mulher escrava, assim nascidos em virtude da Lei de 28 de setembro de 1871. No entanto, a fala de Pedro Fortunato – e aqui é ela que nos guia – revela que a resposta não parecia assim tão simples no momento de produção do seu discurso. O artigo ao qual ele se refere pertence ao Regulamento Geral da Instrução Pública de 1876. Eis o que nele estava prescrito:

As matrículas nas aulas públicas serão gratuitas, vedadas, porém, aos seguintes indivíduos:

§ 1. Aos que sofrem moléstias contagiosas.

§ 2. Aos escravos.

§ 3. Aos menores de 5 anos e maiores de 16.

§ 4. Aos que tiverem sido expulsos segundo a lei. (Regulamento de 1876, artigo 39, *grifos meus*)

O artigo da lei, como se vê, não continha nenhuma proibição à frequência dos ingênuos às aulas públicas, mas sim dos escravos. E, no entanto, Pedro Fortunato considera que as matrículas estavam vedadas “aos escravos e por consequência aos ingênuos”. Que um sujeito possa ler e distorcer o que lê, não é nenhuma novidade nas análises historiográficas (o Menocchio de Ginzburg não nos deixa mentir). Mas, que essas distorções – ou seriam interpretações? – também são uma fonte de informação, é inegável. A fala de Pedro Fortunato indicia que não havia clareza na compreensão do verdadeiro estatuto social⁹¹ dos ingênuos: essas crianças permaneciam juridicamente livres, mas o que seria essa liberdade e a quem universo ela daria acesso era algo ainda a ser resolvido. Esse fragmento de discurso

⁹¹ Utilizo tal expressão no sentido do modo como se construíam as relações sociais entre os ingênuos e os demais atores do seu tempo, algo que para além do estatuto jurídico, diz respeito às experiências concretas dessas crianças no passado.

é emblemático de um momento de construção e definição de mais uma categoria de infância, aquela formada pelos filhos livres da mãe escrava. Para apreendermos algumas etapas desse processo, ainda que de maneira fragmentada, devemos novamente largar o professor na sua escrivaninha para conhecermos a origem das suas preocupações, ou seja, o contexto da Lei do Ventre Livre, a fim de compreender melhor suas apreensões e inquietações em relação à educação dos escravos e em especial, dos ingênuos.

No dia 24 de Outubro de 1871 é que a Câmara da ainda Vila do Príncipe foi oficialmente notificada da Lei que havia sido decretada tornando livres os filhos das mulheres escravas nascidos a partir de 28 de setembro daquele ano⁹². É bem possível que isso já fosse de conhecimento dos edis, através do periódico “O Dezenove de Dezembro”, ou por notícias vindas da capital. Em todo caso, a circular assinada pelo presidente da Província Venâncio de Oliveira Lisboa vinha para não deixar margem às dúvidas:

Remeto à Câmara Municipal do Príncipe um exemplar da lei n. 2040 de 28 de setembro último, que declarou livres os filhos da mulher escrava, nascidos desde a sua data e deu outras providências, para que dê a seus munícipes conhecimento das respectivas disposições por editais afixados nos lugares mais públicos. Deus Guarde a V. M^{ces} Venâncio de Oliveira Lisboa.⁹³

Não se tem notícia de nenhuma manifestação contrária na cidade em relação à lei que ficou conhecida como “do Ventre Livre”.⁹⁴ Todavia, ela não interferia apenas no cotidiano dos senhores cujas escravas viessem a gerar novos filhos. Ela criava ainda um fundo de emancipação, onde paulatinamente (e muito, muito lentamente) se pretendia conceder a liberdade a todos os escravos da nação!

⁹² Para informação do leitor, esta lei a exemplo da que em 1888 aboliu a escravidão, foi assinada pela mesma pessoa: Sua Alteza Sereníssima a Princesa Dona Isabel. Em ambas as ocasiões, ela regia o Império na ausência de seu Imperial Pai.

⁹³ Circular do Presidente Venâncio de Oliveira Lisboa à Câmara da Vila do Príncipe. Curitiba, 24 de outubro de 1871. APMCM, Cx 19.

⁹⁴ Consultando o Catálogo Seletivo de documentos referente aos africanos e afrodescendentes livres e escravos do Arquivo Público do Paraná, a primeira notícia sobre os ingênuos na Lapa é datada de 15 de janeiro de 1872. Trata-se de “um mapa de batizados de filhos de mulheres escravas ocorridos de 28 de setembro a 30 de dezembro de 1871 e também um mapa das crianças libertadas por seus senhores pia Batismal” (DEAP-PR, 2005, p. 163). O autor era o padre Ignácio, que conhecemos no capítulo anterior. Essa fonte é um indício de que, aparentemente, a lei foi prontamente aplicada, sem maiores objeções, naqueles primeiros meses de vigor na Vila do Príncipe.

Talvez, naquele momento inicial, essa tenha sido a questão que mais incomodou os senhores⁹⁵ da Lapa e das outras Províncias, mas que logo foi atenuada, ao perceberem aquilo que Joaquim Nabuco, ilustre contemporâneo, denunciava em 1882 sobre a lei de 1871:

Agora vejamos as promessas que se podiam legitimamente deduzir dessa mesma lei de 28 de setembro de 1871, que foi, e não podia deixar de ser, uma tremenda decepção para os escravos, os quais ouviam antes dizer que o imperador queria a *emancipação* e que a *emancipação* ia ser feita. Considerado a princípio como uma espoliação pela aristocracia territorial, aquele ato legislativo não lhe restringiu de modo algum os direitos adquiridos, tornou-se com o tempo seu melhor baluarte. (*grifos no original*)⁹⁶

Entretanto, dali a alguns anos, aquela preocupação daria lugar a outra e seria também sentida na Lapa: o destino desses filhos livres da mulher escrava e os modos como estes seriam inseridos numa sociedade em que, na maioria dos casos, seus pais eram escravos e eles, “livres”.

No que diz respeito aos filhos do ventre livre, a lei não os designa como ingênuos. Esse nome lhes será dado “espontaneamente” pela população brasileira⁹⁷, sendo elemento constitutivo da representação que ele encerra e revelando a própria indefinição que vai pairar sobre estes pequenos sujeitos. De acordo com o artigo 1º e seus demais parágrafos, os filhos das escravas nascidos a partir de 28 de setembro deveriam ficar “em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.”⁹⁸ Chegados a essa idade (o que ocorreria a partir de setembro de

⁹⁵ Nesta pesquisa, sempre que fizer referência a *senhores de escravos* no contexto da Lapa, estarei me reportando a todo e qualquer cidadão livre que tinha a posse de cativos naquele período. Todavia, tenho consciência que mesmo numa pequena sociedade como aquela, certamente não era este um grupo homogêneo.

⁹⁶ NABUCO, J. **O Abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000, p. 27.

⁹⁷ Conforme a demarcação feita por Mariléia Cruz “o termo ingênuo é muitas vezes interpretado em textos históricos para identificações ocorridas após a Lei do Rio Branco, conhecida como Lei do Ventre Livre (1871), quando é empregada para mencionar as crianças nascidas de mulheres cativas após a vigência da Lei. Contudo, a documentação em período anterior sugere que esse vocábulo tenha sido utilizado em sentido mais amplo, para identificação dos negros nascidos livres, ou seja, para identificar os sujeitos correspondentes à segunda geração do liberto. Esse sentido é tomado do termo jurídico empregado no mundo romano (AZEVEDO, 1999, p. 252), o que não deve ser interpretado como algo alheio à realidade brasileira da época, uma vez que, apesar de o Brasil se respaldar nas Ordenações Filipinas, ocorria que, em casos omissos, recorria-se às leis romanas, de onde haviam se originado”. (CRUZ, 2009, pp. 113-114)

⁹⁸ Lei n. 2040 de 28 de setembro de 1871, art. 1º § 1º. APMCM, caixa 19.

1879, um ano antes da Carta de Pedro Fortunato), o senhor da mãe teria duas opções: receber do Estado uma indenização de 600\$000 ou “utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.” (idem)

Se realizarmos a leitura destas determinações em outra ótica, atentando para a infância que ela está construindo em suas linhas, encontramos com um novo grupo formado por filhos livres da mulher escrava, que até os oito anos de idade receberiam dos senhores das mães uma criação e um tratamento comum e que pode ter sido muito, muito próximo ao que qualquer filho de escravos recebia naquela época⁹⁹. Atingida tal idade, esta infância poderia ser retirada do convívio dos seus, sendo entregue ao Estado (que para isso criaria instituições apropriadas) ou permanecer sob criação e tratamento do senhor de sua mãe, até os 21 anos, pagando-lhe com serviços pela criação recebida. Marcus Vinícius Fonseca, ocupando-se da problemática da educação dos negros – em especial dos ingênuos, concluiu que a opção da quase totalidade dos senhores foi de “reterem as crianças nascidas de mãe escrava como uma mão de obra necessária à manutenção da produção dentro de padrões próximos à escravidão.” (FONSECA, 2002, p. 182)

No Paraná, seguindo as tendências das demais províncias, o mesmo parece ter ocorrido, segundo o que nos sugere o Presidente Carlos Augusto de Carvalho ao passar a administração da Província ao Comendador Antonio Alves de Araújo, em 26 de maio de 1883. De acordo com um dos quadros de seu relatório, dos 2.689 ingênuos existentes na Província, em 31 de agosto de 1882, apenas 2 meninos haviam sido entregues ao Estado; 6 meninos e 6 meninas entregues às mães escravas (provavelmente alforriadas). Embora o restante seja classificado como “em poder dos senhores das mães por opção dos seus serviços ou sem declaração respectiva”, era um número bastante expressivo que, em ambos os casos, estaria sendo criado pelos senhores de suas mães.¹⁰⁰

⁹⁹ É o que sugere também a fala do adversário de Joaquim Nabuco, Cristiano Ottoni, num discurso no Clube da Lavoura e do Comércio: “E que cidadãos são esses? Como vêm eles depois para a sociedade, tendo sido cativos de fato, não sabendo ler nem escrever, não tendo a mínima noção dos direitos e deveres do cidadão, inçados de todos os vícios da senzala? (*Apoiados*) Vícios da inteligência e vícios do coração? (*Apoiados*)” (OTTONI *apud* NABUCO, 2000, p. 57). Essa fala não podia escapar imune às alfinetadas de Nabuco. Comenta-o logo abaixo: “Esses apoiados dos próprios diretamente responsáveis pelos *vícios da senzala* são pelo menos inconscientes” (idem)

¹⁰⁰ Relatório Presidente Carlos Augusto de Carvalho, 26 de maio de 1883, p. 84, *documento impresso*. Este Relatório não consta no acervo digitalizado do DEAP-PR, mas foi localizado na APMCM, na Lapa.

Da mesma forma, não se tem notícias da abertura de instituições no formato daquelas previstas para a educação dos ingênuos entregues ao Estado.¹⁰¹ E isso equivale a dizer que, com exceção daquelas identificadas por Marcus Vinicius Fonseca em Goiás, Pernambuco, Ceará, Minas Gerais e Rio de Janeiro (FONSECA, 2002, pp.101), aqui no Paraná seguiu-se a tendência do Império. Essa ausência poderia ser facilmente compreendida se levarmos em conta que eram desnecessárias, uma vez que a maioria dos ingênuos permaneceu em poder dos senhores das mães. Entretanto, um decreto baixado pelo ministério do Império, em 13 de novembro de 1872, pouco mais de um ano após a lei do Ventre Livre, num de seus artigos, prevendo a futura existência de instituições para o cuidado dos ingênuos, bem como a possibilidade de serem entregues, após os oito anos de idade, a particulares que não os senhores de suas mães, determinava que:

O juízo de órfãos fiscalizará a *instrução primária* e a educação religiosa dos menores, quer exigindo das associações, das casas de expostos e das *particulares* o cumprimento dessa *obrigação*, quer impondo-as aos locatários de serviços nos respectivos contratos. (*grifos meus*)¹⁰²

A lembrança desse artigo pode ter causado incômodo a alguns senhores das mães cujo ventre era livre, uma vez que abria o precedente para que um ou outro juiz mais exaltado interpretasse que na ausência de instituições onde se oferecesse aos ingênuos a instrução primária, esta poderia ser imposta como obrigação aos senhores. Alguns desses senhores preocupados tanto importunaram, que o Presidente da Província da Paraíba, Manuel Buarque de Macedo, viu-se obrigado a consultar o próprio Imperador sobre a interpretação que sua Real Consciência fazia do artigo acima. Por meio de um aditamento datado de 13 de abril de 1880 – sete meses antes da carta de Pedro Fortunato – sua Majestade teve por bem mandar declarar que “o citado artigo 67 do Regulamento de 13 de novembro de 1872 não se refere aos senhores das mães dos ingênuos, mas sim às pessoas a quem os juízes de órfãos encarregaram a educação de tais menores, nos casos

¹⁰¹ Embora preocupações em relação a isso tenham sido encontradas nos relatórios presidenciais de 1871, 1882 e mesmo no citado acima, de 1883, nada se fez nesse sentido.

¹⁰² Decreto 3134 – de 9 de Novembro de 1872. Esta lei emitia normas para o serviço de organização do Fundo de Emancipação, retomando e explicitando melhor os conteúdos da Lei do Ventre Livre. Tomei conhecimento da existência dessa lei e do aditamento que aparecerá adiante, a partir de uma citação encontrada no trabalho de Sousa (2008).

prescritos pela lei.”¹⁰³ Mais do que solucionar a questão da Paraíba, ao fazer tal declaração e torná-la pública, o imperador indiretamente declarava que os senhores das mães não estavam obrigados a dar instrução aos ingênuos sob sua proteção, algo que pode ter servido de base para a resolução de conflitos da mesma monta em outros cantos do Império.

Ainda assim, sentado na sua escrivaninha, nosso professor questionava que se os ingênuos eram livres, tinham também o direito à instrução. Pedro Fortunato sugere que eles deveriam ter acesso à escola, por meio da supressão do artigo 39 do Regulamento Geral, onde se pesava a “nossa intolerância”. E ele falava de uma cidade que, na época do Recenseamento Geral do Império do Brasil, possuía a maior população escrava da Província: 1079 cativos¹⁰⁴. Dos cativos, entre 1871 e 1886, quando os batismos dos ingênuos foram registrados num livro em separado, nasceram 505 filhos livres da mulher escrava, sendo 250 meninos e 255 meninas. Destes, 30 foram registrados como filhos legítimos, isto é, com pai e mãe conhecidos. Os demais foram considerados filhos naturais, registrados no nome de suas mães escravas.¹⁰⁵ Segundo testemunha o padre João Evangelista Braga, na sua história eclesiástica na Paróquia de Santo Antonio da Lapa, dos 339 ingênuos nascidos de 1875 a 1884, 68 haviam falecido¹⁰⁶, de forma que é possível aventar que uma boa parte destas crianças tenha chegado ao período de vida no qual contariam idade para frequentar as escolas. Isso reforça que não era à toa que as providências a serem tomadas em relação a esse estrato da população ocupavam também as páginas das considerações de Pedro Fortunato em 1880. Contudo, ele viveu e continuou atuando como professor, para ver o rumo que essa questão tomou.

Do que vimos até aqui e em face ao que ocorreu na Província nos quatro anos seguintes, parece ser possível falarmos em ao menos duas fases no processo

¹⁰³ Aditamento n. 18, em 13 de abril de 1880. In: Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1880. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1881, pp. 18-19. *documento on-line*.

¹⁰⁴ A partir de 1880, porém, esse número irá diminuir em função da cidade receber maiores quantidades do fundo de emancipação, bem como iniciativas de particulares. Em 1883, pela primeira vez naquele século, Curitiba possuía mais escravos que a Lapa o que se explica pela mesma razão, mais de forma inversa: poucas iniciativas de particulares e uma participação menor do fundo de Emancipação.

¹⁰⁵ Livro de Batismo de Ingênuos (1871-1887). AEPSAL.

¹⁰⁶ Livro do Tombo II (1882-1884). Folha 91 v, AEPSAL.

de produção de identidade da infância ingênua: uma primeira em que ela, embora com estatuto jurídico definido, tinha um estatuto social indefinido (era ingênua ou era escrava?) e consequentemente práticas de educação indefinidas e uma segunda, onde, por meio da obrigatoriedade ao acesso escolar, esse estatuto começou a ficar mais claro, embora, talvez, nunca tenha se tornado completamente definido no nível das relações sociais do período (era ingênua, não era escrava, mas, era criança como as demais?). Com isso, não quero afirmar que uma atitude sempre antecedeu a outra, antes que ambas podem ter convivido, mas assumindo contorno mais claro em determinados períodos. A primeira fase vai de 1879 – quando os primeiros filhos do ventre livre chegaram aos oito anos e se estende até Dezembro de 1883, quando é decretada a lei de obrigatoriedade do ensino. Começamos pelo tempo da indefinição.

Um dado que chama a atenção nesta primeira fase, nos testemunhos mobilizados nesta dissertação, ao menos até parte de 1882, é a ausência quase completa de referências aos ingênuos. O mesmo se dá com toda a população escrava, que aparece nos Relatórios Oficiais encoberta pelos termos discretos “elemento servil”, “fundo de emancipação”, “serviço de emancipação”. Este aparente silêncio do lado de lá – a maior parte da Província, com um contingente de escravos relativamente pequeno – em contraponto ao lado de cá, a Lapa, com um contingente de escravos bastante significativo, pode explicar tal “indiferença”.¹⁰⁷ Indiferença entre aspas sim, pois, se no nível dos discursos oficiais os escravos vinham ausentes, no plano da convivência entre livres e cativos, o ordenamento dessas relações era preocupação constante, como demonstrou Magnus Pereira em suas análises em torno das posturas municipais¹⁰⁸ de diversas cidades da Província.

¹⁰⁷ Em seu relatório apresentado à Assembleia Provincial em 1872, o Presidente Venâncio Lisboa parece pensar dessa forma, ao afirmar que a emancipação da escravidão no Paraná não seria tarefa difícil, pois “felizmente esta Província tem apenas cerca de 10.000 escravos.” (Relatório Venâncio Lisboa, 1872, p. 8) Destes 10.000, entretanto, 1.079 moravam na Lapa.

¹⁰⁸ Os Códigos de Posturas Municipais são conjuntos de leis produzidas pelas Câmaras Municipais das Vilas e Cidades do Império, algo herdado da tradição portuguesa. Buscam legislar sobre vários aspectos da vida dos moradores das cidades, como comércio, agricultura, comportamento em público, edificações e até mesmo o número de vezes que o sino da igreja deveria ser tocado durante os enterros. Para uma análise mais ampla da natureza destas fontes, pouco exploradas na historiografia da educação, vide Pereira e Santos (2003).

(PEREIRA, 1996, pp. 60-89). Um exemplo disso pode ser encontrado também na Lapa, que teve suas novas posturas aprovadas em 1881.¹⁰⁹ Eis o seu título VIII:

Sobre escravos, mendigos e vadios:

Artigo 75 – Alugar casas a escravos, não tendo autorização de seus senhores, rubricada pela autoridade policial, pena de 10\$000 a 40\$000 de multa.

Artigo 76 – Andarem escravos pelas ruas, após toque de recolher, sem bilhete de seu senhor, não sendo por motivo justo: pena de serem postos e conservados em custódia por 24 horas; salvo se o respectivo senhor requerer a soltura e pagar a multa de 4\$000.

Artigo 77 – Consentir alguém que em sua casa façam-se ajuntamentos de escravos: pena de 30\$000 de multa e em dobro na reincidência, além de 8 dias de prisão.¹¹⁰

O título VIII se propunha a legislar algo sobre “escravos, mendigos e vadios”. Quanto aos escravos, nós já os encontramos nos três artigos que o compunham. Mas, onde estão os mendigos no trecho acima? E os vadios? Ausentes talvez? Creio que não. Estão bem ali, escondidos nas entrelinhas. Ou melhor, tais atributos – em especial o da vadiagem – vinham incorporados no texto legal à figura do cativo. Mas, um cativo que gozava de certa circulação na cidade, podendo alugar casas, desde que com consentimento do seu senhor; andar pelas ruas durante o dia (a lei não proíbe isso!) e à noite, também com a autorização do seu senhor ou por um motivo justo. Se não era novidade essa circulação da população cativa no seio da população livre no Paraná Oitocentista¹¹¹, ela era preocupante nesse período, pois o que seria desses “escravos-mendigos-vadios” quando, mais cedo ou mais tarde, alcançassem a liberdade, decretada compulsoriamente pela Lei do Ventre Livre? E o que seria dos filhos livres da mulher escrava, que criados na escravidão, dada a indefinição apontada por Pedro Fortunato, podiam estar vindo ao mundo

¹⁰⁹ Embora não tenha sido localizado, através de referências esparsas nas fontes, é de se crer que as posturas anteriores eram do ano de 1846. As primeiras, contudo, devem ter sido compiladas logo após 1806, quando da elevação da Freguesia a Vila.

¹¹⁰ Posturas Municipais da Lapa. 17 de abril de 1881. In: **Leis, Decretos e Regulamentos da Província...** Tomo XXXI, 1884, BCEB.

¹¹¹ Bruna Marina Portella, investigando as relações da comunidade escrava de Castro, permeadas pela experiência do comércio de tropas, entre os anos de 1800 a 1830, tomando por fontes os inventários *post mortem*, identificou até mesmo uma economia interna dos escravos. “Através dos inventários conseguimos identificar cativos devedores e credores de falecidos, indicando que mantinham produções próprias, que lhes permitiam vender e contrair dívidas. Percebemos que muitos usavam o dinheiro que conseguiam para comprar roupas, tecidos e outras ‘bugigangas’, enquanto que outros, mais preocupados com o futuro, conseguiram arrecadar quantia suficiente para comprar suas cartas de alforria.” (PORTELLA, 2007, p. 95)

associados às representações correntes sobre a conduta de suas mães e seus pais? Uma atitude precisava ser tomada a este respeito.

Em Maio de 1882, o presidente da Província Carlos Augusto de Carvalho¹¹² dirigiu-se aos vereadores da Lapa e das demais localidades da Província, com a finalidade de serem criadas escolas noturnas para a instrução primária de adultos.¹¹³ De acordo com o discurso oficial, a intenção era possibilitar que, em função da nova lei eleitoral, aqueles que ainda não sabiam ler nem escrever se habilitassem para poderem participar do processo. Entretanto, no nível da prática, foi uma clientela bem diversa que adentrou em tais espaços. Na Lapa uma dessas escolas foi aberta em 1º de junho daquele ano, frequentada de modo particular por trabalhadores.¹¹⁴ Não apenas de trabalhadores livres, mas também trabalhadores escravos, crianças livres e *ingênuos*. Embora esse dado não seja novo na historiografia da educação¹¹⁵, esta presença dos *ingênuos* “à luz de velas”, numa escola voltada para trabalhadores, merece ser novamente problematizada.

Em 17 de agosto daquele ano, o professor da escola noturna da Lapa Líbero Teixeira Braga enviava ao Presidente da Província informações sobre seus alunos:

A Escola Noturna Municipal desta Cidade da qual sou professor é atualmente frequentada por 42 alunos, sua matrícula, porém, consta de 53 dos mesmos dos quais são livres 37, escravos 11 e *ingênuos* 5. Quanto às suas profissões são carpinteiros 8, sapateiros 11, alfaiates 3, pedreiro 1, pintores 3, ferreiro 1, carnicheiro 1 e jornaleiros 2, o excedente não tem profissão. (*grifos meus*)¹¹⁶

¹¹² Carlos Augusto de Carvalho (1851-1905) governou a Província de 6 de março de 1882 a 26 de maio de 1883. Este bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo teve uma passagem agitada pela Província, marcada por aquilo que os historiadores do Paraná Tradicional, como Westphalem (1969, p. 151) e David Carneiro (1994, p. 320), chamam de a revolta do vintém, um movimento dos comerciantes curitibanos contra o aumento de impostos sobre as casas comerciais, que culminou na “retirada estratégica” de Carvalho da Província. Antes de sair, porém, deu incremento à criação de escolas noturnas e determinou ainda a obrigatoriedade da ginástica nas escolas. (CARNEIRO, 1994, pp. 321ss)

¹¹³ Relatório Carlos Augusto de Carvalho, 1º de outubro de 1882, pp. 92-93.

¹¹⁴ Ofício da Câmara dos Vereadores da Lapa ao Presidente da Província Carlos Augusto de Carvalho. Lapa, 29 de maio de 1882. DEAP-PR, AP 660, p. 215.

¹¹⁵ Remeto, por exemplo, aos trabalhos de Sousa (2006) e Ananias (2000), onde dentre outras contribuições, são localizadas na Província da Bahia e na cidade de Campinas a presença de *ingênuos* nas aulas noturnas.

¹¹⁶ Ofício do Professor Líbero Teixeira Braga ao Presidente da Província Dr. Carlos Augusto de Carvalho. Lapa, 17 de agosto de 1882, DEAP-PR, AP 665, p. 3

Como vimos, desde 1871, uma das representações em torno dos ingênuos, produzida pela própria lei do ventre livre, era a de que, após os oito anos de idade, poderiam atuar como trabalhadores, prestando serviços aos senhores de suas mães, seus protetores. Assim, em 1882, uma das primeiras iniciativas de educação dos ingênuos na Província e que vem refletida na Lapa, dizia respeito a uma formação pelo trabalho e para o trabalho, que começando na própria criação agora se prolongava por meio do acesso à instrução primária, mas num espaço e num ambiente diverso daquele das escolas diurnas, não na companhia de outras crianças, mas de adultos que em sua grande maioria já estavam inseridos no mundo do trabalho.

Mas, o que significava instruir trabalhadores e junto com eles ingênuos nesse período? De modo aparente, novo silêncio nas fontes. Todavia, um ano antes da iniciativa de abertura das escolas noturnas, o então presidente expressava à Assembleia Legislativa sua opinião sobre o valor da instrução para o homem e seu trabalho. Não obstante as escolas noturnas para eleitores – que se tornaram de trabalhadores, escravos e ingênuos – tenham sido criadas depois, é muito provável que ideias como a deste sujeito, ainda estivessem em circulação e consequentemente nos trazendo indícios sobre o que significava instruir trabalhadores em 1882. Como sabemos, ele fala o que seu lugar e seu tempo lhe permitem pensar e enunciar.

Segundo João José Pedrosa (o mesmo que queria reformar o Regulamento de Instrução para o qual Pedro Fortunato escreve suas sugestões), a instrução para o trabalhador era riqueza e liberdade:

É riqueza porque, como bem o explica Wickersham, sábio superintendente de ensino num dos Estados da União Americana, citado por Emile Laveleye, *a instrução torna o trabalho mais produtivo, aumenta nossas comodidades, aproveitando as forças da natureza pela descoberta dos seus segredos. É riqueza porque evita desperdícios, influindo para a criação de capitais pelo espírito de economia que desperta no trabalhador, tornando-se este mais providente da adversidade no futuro e cuidadoso na educação dos filhos. É liberdade porque à luz da razão, dissipada a ignorância das massas, todo povo assenhora-se de seus próprios destinos, ao passo que dado o sufrágio a um povo sem instrução, o veremos cair hoje na anarquia e amanhã no despotismo. Trabalhando, portanto, pela instrução, pela difusão do ensino, preparamos a pátria para um futuro que lhe dará riqueza, assegurando-lhe a liberdade.* (Relatório João José Pedrosa, 1881, p. 106, *grifos meus*)

No discurso que fazia a Assembleia Legislativa por ocasião de sua abertura – momento no qual o presidente não apenas prestava contas, mas também buscava obter apoio dos deputados provinciais para o seu governo – algumas ideias foram associadas à instrução dos trabalhadores: a riqueza e a liberdade. Por meio da instrução, dizia o presidente, as duas podiam ser obtidas e aproveitadas. A riqueza trazida pela instrução, porém, não era a mesma daqueles que dirigiam a Província – produtores de gado e comerciantes do mate, riqueza, portanto vinda da propriedade da terra – mas a riqueza advinda dos capitais gerados pelo trabalho remunerado, vil metal que vinha sofrido e suado para o trabalhador e que também lhe inculcava a necessidade de economizar para garantir o futuro, ao mesmo tempo em que educava seus filhos no mesmo sistema. Em idêntica direção, a liberdade não era aquela dos ideais franceses de um século atrás (e que nem entre eles foi posta em prática!), mas a liberdade dada e patrocinada pelo Estado que oferecia o elemento fundamental para bem gozá-la: a instrução, que prepara para a Pátria, por meio do trabalho orientado e bem conduzido, um futuro de riqueza. Liberdade que, sem instrução, estava a cada dia sendo dada também a um grupo que antes trabalhava no cativeiro: os escravos. Também eles teriam de ser lembrados nesse projeto de preparação para o futuro e a liberdade por meio da instrução. Não só eles, bem como seus filhos livres, tutelados pelos seus senhores. As escolas noturnas, assim, tornaram-se a alternativa ideal para realizar as aspirações apresentadas pelo Presidente Pedrosa à Assembleia Provincial em Fevereiro de 1881.

Sobre isso, a fala do Inspetor Geral Moysés Marcondes¹¹⁷, no relatório apresentado ao Presidente Carlos Augusto de Carvalho em setembro de 1882, portanto, três meses após a criação da escola noturna da Lapa e um ano e meio após o discurso de João José Pedrosa, lida à luz dessas ideias em circulação, ajuda a compreender melhor o motivo dos escravos (e consequentemente dos ingênuos), antes com acesso vetado à escola, terem agora sua presença permitida e até incentivada. Segundo Marcondes,

¹¹⁷ Moysés Marcondes, paranaense, era médico, formado nos Estados Unidos, filho de Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá (que volta e meia assumia a presidência da Província nos períodos de transição). Foi nomeado Inspetor Geral da Instrução Pública em 10 de agosto de 1882. (NEGRÃO, 1926, p.) Foi o segundo médico a assumir a Instrução Pública no Paraná. Se seguiu as inclinações políticas do pai, pode ter sido membro do Partido Liberal (CARNEIRO, 1994, p. 277-282), assim como Liberal era o presidente ao qual apresentava seu relatório.

Muitos são os escravos matriculados nessas diversas escolas e esperamos que esse número aumente ainda bastante, a fim de que *a liberdade que espera esta pobre classe* encontre-os *mais convenientemente preparados para gozar dela*. Os alunos escravos mostram-se geralmente inteligentes e desejosos de aprender. (*grifos meus*)¹¹⁸

Assim posto, era para poderem *gozar mais convenientemente da liberdade que os espera* que os escravos “esta pobre classe”, estava agora sendo bem-vinda às escolas da Província. E no bojo dessa presença, deram entrada a seus filhos ingênuos. Num futuro, mais próximo para estes últimos e mais distante para aqueles primeiros, munidos com as habilidades mínimas do ler, escrever e contar, poderiam adentrar melhor preparados para o mundo dos homens livres, ou melhor, das relações de trabalho livre.

Durante o ano de 1883, novo silêncio das fontes mobilizadas. Porém, em 3 de Dezembro, a Província viu ser decretada uma lei de obrigatoriedade do Ensino, o que a princípio não é, nenhuma novidade, haja vista que essa já é a terceira no período de nossa pesquisa. No entanto, após o artigo Primeiro, que geralmente era o que tratava das idades obrigadas à frequência, incluiu-se um parágrafo único: “Estão compreendidos nas disposições deste artigo os ingênuos da lei 28 de setembro de 1871”. Dessa feita, aquela indefinição de que nos falava Pedro Fortunato – os senhores não mandam os escravos nem os ingênuos à escola e a lei proíbe sua presença – foi substituída por uma *imposição* de que os senhores eram *obrigados* a enviar à escola primária os filhos livre da mulher escrava.

Embora seja sempre difícil falar em um dado novo num campo de extrema vitalidade como é o caso da história da educação, acredito estarmos diante de um: o do Paraná como única Província do Império que tornou *obrigatório* o envio dos ingênuos às aulas primárias. Todavia, afirmo isso a partir de um levantamento bibliográfico permeado de algumas limitações, que passo a enumerar. A primeira delas: não existem muitos trabalhos voltados especificamente para a temática da instrução dos ingênuos; o mais frequente é que eles apareçam em investigações que enfocam a questão da escravidão na sua interface com a educação e essa educação não necessariamente trata das práticas de escolarização (!). A segunda dificuldade é que, na historiografia mais recente, tem-se dado preferência a abordar a escolarização da população negra pela via teórica (fecunda) das relações étnico-

¹¹⁸ Relatório do Inspetor Geral Moysés Marcondes, 17 de setembro de 1882, pp. 7-8

raciais, o que dificultou, naquilo que me interessava, a identificação de quais dessas crianças negras eram também ingênuos. Isso ocorreu, por exemplo, para a Província Mineira, onde os trabalhos habitualmente consultados não permitiram essa associação. A terceira dificuldade é que para algumas províncias não localizei estudos que contemplassem a questão da educação dos ingênuos, como foi o caso da Paraíba, Rio Grande do Sul, Ceará e Mato Grosso, nas quais procurei contornar a lacuna pesquisando diretamente na legislação do período provincial, por meio das coletâneas da SBHE. A quarta e última dificuldade (para não enfadar o leitor!) foi o acesso aos trabalhos, que nem sempre puderam ser encontrados, como o caso da dissertação de Surya Barros, sobre a escolarização da população negra em São Paulo. Não obstante essas limitações foi possível apontar um conjunto de práticas prescritas ou efetivadas para a instrução dos ingênuos em treze das vinte províncias do Império, que sustentam o diferencial que aponto para a experiência paranaense.

De modo geral, constatei que os espaços de instrução destinados aos ingênuos pelo governo – mesmo na ausência daquelas instituições nos moldes propostos pela Lei do Ventre Livre¹¹⁹ – foram aqueles de uma *educação atrelada ao trabalho*, como ocorreu nas Províncias de Santa Catarina (SEBRÃO, 2010), Espírito Santo (FRANÇA, 2006) e do Maranhão (CRUZ, 2008), com as *Escolas de Aprendizes Marinheiros* e no Espírito Santo (FRANÇA, 2006), Bahia (SOUSA, 2006), Sergipe (FIGUEIRÔA, 2007), Rio Grande do Sul (ARRAIADA; TAMBARA, 2004) e Campinas, em São Paulo (ANANIAS, 2000), com as *Escolas Noturnas*. Além destes, em Minas Gerais, podem ser incluídas as Escolas Agrícolas (ANDRADE, 2007) e no Rio de Janeiro, o Asilo dos Meninos Desvalidos (PINHEIRO, 2003), embora em relação a este último, Gizlene Neder (2010) tenha sinalizado resistências à aceitação dos ingênuos pelo fato de, em algumas situações, não serem vistos como crianças desvalidas.

Além desses espaços pensados pelos governos provinciais, a iniciativa particular também entrou em cena, na maioria dos casos, mantendo escolas noturnas. Nas Províncias de Sergipe e Alagoas, contudo, encontrei iniciativas diversas. Na primeira, em 1882, foi aberta por uma sociedade abolicionista local uma escola primária exclusiva para ingênuos, batizada (certamente pela influência dos feitos da Guerra Civil Americana) de “A Cabana do Pai Thomas”. (FIGUEIRÔA,

¹¹⁹ Vide a esse respeito o artigo de Adlene Silva Arantes (2009) que trata do funcionamento de uma dessas instituições, a Colônia Orfanológica Isabel, na Província de Pernambuco.

2007). Em Alagoas, na cidade de Maceió, foi fundada também por uma sociedade abolicionista uma “escola para abrigar crianças negras do sexo masculino beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, promulgada em setembro de 1871” (MADEIRA; SANTOS, 2006, p. 1). Desse modo, enquanto a iniciativa pública propunha educar e instruir os ingênuos para o mundo do trabalho, as iniciativas particulares aqui analisadas parecem ter pendido entre a colaboração com esse projeto (as escolas noturnas) e um modelo de educação abarcando apenas a instrução primária, nos moldes ofertados para as crianças da população livre. Mas, vale destacar que mesmo à revelia do governo, os ingênuos também frequentaram as escolas primárias. Isso foi identificado com clareza na Bahia (SOUSA, 2006), entretanto não impede que pensemos essa presença em outras províncias do Império.

No plano da legislação ou dos discursos oficiais, porém, não se percebe, com exceção da província baiana, em 1881 (SOUSA, 2008), uma *permissão formal* para que os ingênuos frequentassem as escolas públicas primárias. Consegui identificar em três províncias a paulatina retirada do veto de acesso aos escravos, o que pode ter significado para alguns casos a compreensão de que o mesmo valeria para os ingênuos (tendo em mente, nessa linha interpretativa, que “confusões” semelhantes às de Pedro Fortunato entre ingênuos e escravos não eram incomuns!). Assim, a primeira província a retirar o veto foi o Mato Grosso, em 1873 (SÁ; SIQUEIRA, 2000), seguida do Maranhão em 1874 (CRUZ, 2008) e Rio Grande do Sul em 1881 (ARRAIADA; TAMBARA, 2004). Contudo, não se trata de um processo linear, muito pelo contrário. Por exemplo, enquanto no Mato Grosso foi restaurado o veto à presença dos escravos no Regulamento Geral de 1878 (SÁ; SIQUEIRA, 2000), a Província do Ceará nunca proibiu a matrícula de escravos (ao menos, nada consta na documentação organizada por Vieira (2006)) ao passo que na Paraíba (CURY; PINHEIRO, 2004) e São Paulo (NIEPHE, *on-line*) esse veto parece que nunca foi formalmente retirado da legislação, o que, é claro, só vale para as escolas primárias, pois em algumas dessas provinciais houveram escolas noturnas franqueadas a escravos.

Em face dessa complexa realidade vivenciada nas Províncias brasileiras, múltiplos foram os posicionamentos em relação à educação dos escravos e, como diria Pedro Fortunato, “consequentemente dos ingênuos”. Em momento algum se afirmou via legislação o direito dos ingênuos à escolarização, no máximo, permitiu-

se ou tolerou-se sua presença nas escolas públicas. Dentro desse quadro geral aqui desenhado, encontramos no Paraná uma situação ímpar: nessa província não apenas se permitiu que os ingênuos frequentassem as escolas, mas impôs-se isso como obrigação aos senhores. Trata-se de uma alteração significativa no plano das representações em torno da infância ingênua. Ainda que ela estivesse presente nas escolas noturnas, como ocorria em outras províncias, e que alguns senhores por liberalidade eventualmente as enviassem às escolas públicas, a situação agora era totalmente diversa: o Estado tomava para si esta decisão e aos senhores cabia apenas dar-lhe cumprimento.

Mas, o que teria causado essa visibilidade ampla da infância ingênua no Paraná, se há pouco tempo atrás, ela era quase invisível, ao menos no plano dos discursos oficiais vindo, no máximo, misturada e confundida com a clientela das escolas noturnas? Para ensaiarmos uma resposta, é preciso levar em consideração, por um lado, dois movimentos que tiveram força significativa na Província do Paraná neste período: o *abolicionismo* e o *emancipacionismo*. Conforme as análises de Márcia Graf, tomando por fonte a imprensa periódica, o primeiro grupo, representado pelos membros do Partido Liberal, defendia a abolição, o fim imediato da escravidão. Por outro lado, os Conservadores eram emancipacionistas, lutando para que a libertação ocorresse de forma lenta e gradativa, no espírito da Lei do Ventre Livre (GRAF, 1981, pp. 135-136). Contudo, segundo a conjuntura política elaborada por David Carneiro, quem estava no mando do jogo político na Pasta do Império e na Província era o gabinete formado pelos liberais (CARNEIRO, 1994, pp. 37-39). Assim, a partir das análises desses dois historiadores, parece ser possível pensarmos que não obstante os abolicionistas liberais estivessem no poder na Província, em meio ao jogo das disputas e negociações, a posição dos emancipacionistas conservadores acabou sendo a orientadora da política de instrução no período, de forma que antes do acesso à liberdade, os escravos e ingênuos, sempre que possível, deveriam receber o “batismo” nos bancos das escolas. Ao percebermos que o ideário emancipacionista foi aquele que, nesse momento, se tornou saliente, podemos supor que essa era a visão mais aceita ou mais plausível com a mentalidade da época em torno do fim do trabalho escravo. E já vimos algumas etapas dessa construção no tocante aos ingênuos: a indefinição, a sua presença tímida nas escolas noturnas e por fim a sua visibilidade por meio da lei de obrigatoriedade.

Por outro lado, elementos bem menos visíveis nas conjunturas históricas podem ter atuado no nível das experiências desses sujeitos (professores, inspetores, políticos), dando também sua parcela de contribuição na definição da condição social do ingênuo tal qual delimitada na lei de obrigatoriedade: sua condição de criança que deveria como as demais, ter acesso à escola. Não localizamos fontes que permitissem avançar na busca dessas relações que construíram essa representação da infância. Mas, encontramos uma experiência que, embora seja peculiar, pode não ter sido singular e dessa forma, nos dá pistas quanto a essa questão.

Quatro anos antes que estas mudanças se processassem na Província do Paraná, deixamos Pedro Fortunato manifestando sua preocupação com o futuro dos ingênuos e escravos que não iam à escola. Já não temos dúvida: ele não era um homem à frente do seu tempo, com ideias “revolucionárias”. Antes, era um homem do seu tempo, conhecedor das preocupações e posições em torno do “elemento servil” que estavam em circulação. Todavia, era também um “homem ordinário”, como diria Michel de Certeau, que por meio de táticas que cria altera os dispositivos culturais para dialogar com as estratégias do forte (CERTEAU, 1999). E este homem ordinário defendia a instrução dos ingênuos no exato ano em que ele próprio matriculara um ingênuo em sua escola, embora no seu nível de compreensão, eles estivessem proibidos de entrarem lá.

Era 16 de janeiro de 1880 quando o ingênuo Roberto conheceu o interior da escola do Professor Pedro Fortunato, filho do senhor de sua mãe, o Capitão Pedro Fortunato Magalhães¹²⁰. Contava na época oito anos de idade e residia no perímetro urbano da cidade, a mais ou menos cem metros da escola¹²¹. Ao apresentar-se ao professor, este fez os registros de praxe, mas, informando que o menino era filho de pai incógnito. Naquele ano, Pedro Fortunato Júnior ainda registrava a condição de seus alunos e muito discretamente, escreveu que Roberto era ingênuo.

Matrícula feita, Roberto começou a frequentar a escola. Não sabemos muito sobre sua assiduidade, no entanto, morando tão perto da escola e tendo relações tão próximas com o professor, podemos imaginar que não deve ter tido aquelas

¹²⁰ Livro de Batismo de Ingênuos. (1871-1886), f. 8 AEPSAL

¹²¹ Mapa da 3ª Circunscrição Escolar da Lapa. 12 de Janeiro de 1884. APMCM, Cx 13. Embora seja um registro posterior, indica que Roberto ainda morava na companhia da mãe e do senhor, o Capitão Pedro Fortunato Pai.

faltas sem justificativa, que tanto incomodavam a rotina das escolas e o salário dos professores. Mas, talvez, Pedro Fortunato não estivesse tão seguro sobre aquilo que havia feito. Daí, sua sugestão ao presidente da Província de que, quando viesse a reforma da Instrução, o artigo 39 do Regulamento de 1876 fosse suprimido, afinal, vinha pesando na “nossa” intolerância (ou seria na consciência “dele”?!).

Como não foi de pronto atendido (algo que só se daria em 1883, como vimos), no ano seguinte, Pedro Fortunato modificou o quadro de informações a ser preenchido em seu livro de matrículas. Suprimiu as que diziam respeito à cor e condição social dos alunos.¹²² Dessa forma, em 1881, Roberto consta como filho de “pai incógnito” e natural da Lapa. Em 1882, não teve seu nome registrado no livro de matrículas (se teria deixado de ir a escola naquele ano ou tratava-se de uma nova tática do professor, é difícil de responder). No ano de 1883, apareceu com as mesmas informações de dois anos antes e por fim, em 1884, quando sua presença na escola não só era permitida, como exigida, – contava então 12 anos – o professor registrou pela primeira vez o nome da mãe de Roberto: Thereza, *escrava*.

Para além de um nome presente ou “maquiado” no livro de matrículas, existiu Roberto, um menino ingênuo, filho livre da escrava Thereza, protegido do Capitão Pedro Fortunato, outrora inspetor das escolas da Lapa e pai do professor da 2ª cadeira, que durante quase quatro anos esteve frequentando o espaço escolar, numa época em que sua presença ainda não era bem delimitada nem na sociedade, quanto mais no interior da sala de aula. Essa experiência da relação de Pedro Fortunato com esta criança, o ingênuo Roberto, pode oferecer algumas pistas para compreendermos a razão da lei de 1883 ter tornado obrigatória a frequência de uma parcela da população que, talvez, vinha muito sutilmente produzindo o seu lugar na escola, por meio de táticas efetuadas bem longe dos gabinetes dos políticos liberais e conservadores, mas que, interferiam também nas suas discussões, posições e embates.

Roberto não teria permanecido tanto tempo na 2ª Cadeira se o professor não contasse com a “cumplicidade” de outros, que como ele, também aceitavam ou até mesmo entendiam que os ingênuos, enquanto meninos e meninas nascidos livres, deveriam frequentar as escolas, ainda que a indefinição de estatuto social que

¹²² Não se pode descartar a hipótese de que Pedro Fortunato tenha recebido orientação da Inspeção de Instrução quanto à modificação de dados em seu livro. Contudo, não localizamos nenhuma fonte contendo tal orientação.

pairava sugerisse que este local ainda estivesse a eles vedado. A escola da 2ª cadeira era visitada com frequência pelos inspetores e demais autoridades, em ocasião de exames das classes ou exames finais. Em 1880, inclusive, a maior autoridade do Império visitou a sala de aula de Pedro Fortunato, outro Pedro, Pedro II, Imperador do Brasil¹²³. Essas “vistas grossas” de tanta gente sugerem que este pode não ter sido o único professor a assim proceder naquele período.

Embora Roberto seja um ingênuo com algumas peculiaridades, como o fato de ser protegido do pai do professor público, outros ingênuos como ele podem ter gozado desse tipo de favores, forçando, sem alardes ou algazarras, sua entrada nas escolas. Dizendo de outro modo: mesmo no momento de indefinição, houve senhores que começaram a preocupar-se com o futuro dos filhos livres de suas escravas e buscaram oferecer-lhes, no conjunto de sua educação, algo além da mera criação, mas também a instrução, que os ajudaria a fugir do futuro sombrio que poderia aguardá-los, aquele da vadiação, tão combatida nas posturas municipais das cidades da Província, posturas que muitos destes senhores podem ter ajudado a escrever.

Uma explicação bastante geral, e a que parece ser mais plausível no momento a partir das fontes com as quais operamos, seria então, a de que um conjunto de táticas semelhantes a de Pedro Fortunato, somadas ao ideário emancipacionista em circulação, contribuíram para que em 1883 essa população infantil fosse assimilada à infância escolar, por meio da lei de obrigatoriedade do ensino. Essa lei delimitou aos ingênuos uma idade e um universo de possibilidades semelhante ao das crianças livres, ao menos no plano do texto legal. Já vimos que as palavras da lei não eram mágicas (afinal, durante onze anos ao menos, houve grande confusão em relação ao estatuto social dos ingênuos), mas operavam mudanças, ainda que muito lentas, na vida da população (bem ou mal, com clareza ou sem clareza, os ingênuos estavam juridicamente livres). A lei de obrigatoriedade ajudou a alterar algo na vida da população da Província e da Lapa e de modo particular na vida dos ingênuos: entendeu que junto com a liberdade deveria vir a instrução, tida àquela época como ferramenta fundamental para a vida social. Conforme a análise que aqui estamos fazendo, com essa lei de 1883 tem início uma

¹²³ Na ocasião, o imperador apenas observou em seu diário que os meninos, ao contrário das meninas, não lhe responderam bem, não obstante Pedro Fortunato ser um bom professor. (PEDRO II, 1975, p. 200)

segunda etapa na construção das representações sobre a infância ingênua no Paraná.

Sinto que nessa altura da narrativa, o leitor já deve estar dando pulos de curiosidade por causa de uma dúvida que remói sua cabeça: foram os ingênuos realmente enviados à escola em cumprimento à determinação da lei ou ela teria, a exemplo das outras, tornado-se mera letra morta? Embora eu respeite a curiosidade alheia – pois, como historiador, também sou curioso – vou “distraí-lo” um pouco, antes de ajudá-lo a encontrar essa resposta.

De acordo com o que estabeleceu a Lei do Ensino Obrigatório, cada cidade se constituiu numa circunscrição escolar, abrangendo um raio de 2 km da sede das escolas públicas¹²⁴. Ou seja, somente as crianças dentro desse espaço é que estariam sujeitas à imposição da lei, o que já limitava em parte o seu alcance. A Lapa foi designada como a 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório na Província do Paraná. No interior desses pequenos “territórios de obrigatoriedade” outra divisão ainda foi feita – os distritos escolares –, sendo tantos quantos fossem necessários para que a inspeção pudesse ser adequadamente exercida¹²⁵. O objetivo dessa organização era viabilizar que além da inspeção, anualmente se realizasse o arrolamento escolar, no qual por meio da elaboração de listas, se individualizariam em cada casa, as crianças que estavam na faixa etária da obrigatoriedade. Com base nas datas da documentação localizada, este arrolamento parece ter sido realizado mais de uma vez no primeiro ano de vigor do ensino obrigatório na Lapa. Em consonância com o texto legislativo, a cidade foi dividida em quatro distritos de instrução, conforme um plano elaborado pelo superintendente da Circunscrição do Ensino Obrigatório, mais um cargo acumulado pelo Inspetor Paroquial, o já atarefado Conrado Caetano Erichsen.

Plano de Divisão da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório (Lapa)

1º distrito – Rua das Tropas e suas travessas, até a rua da Boa Vista, exclusive;

2º distrito – Rua da Boa Vista e travessas, até a Rua do Cotovelo, exclusive;

3º distrito – Largos da Cadeia, da Laranjeira e da Matriz, ruas do Cotovelo e dos Rezendes e suas travessas;

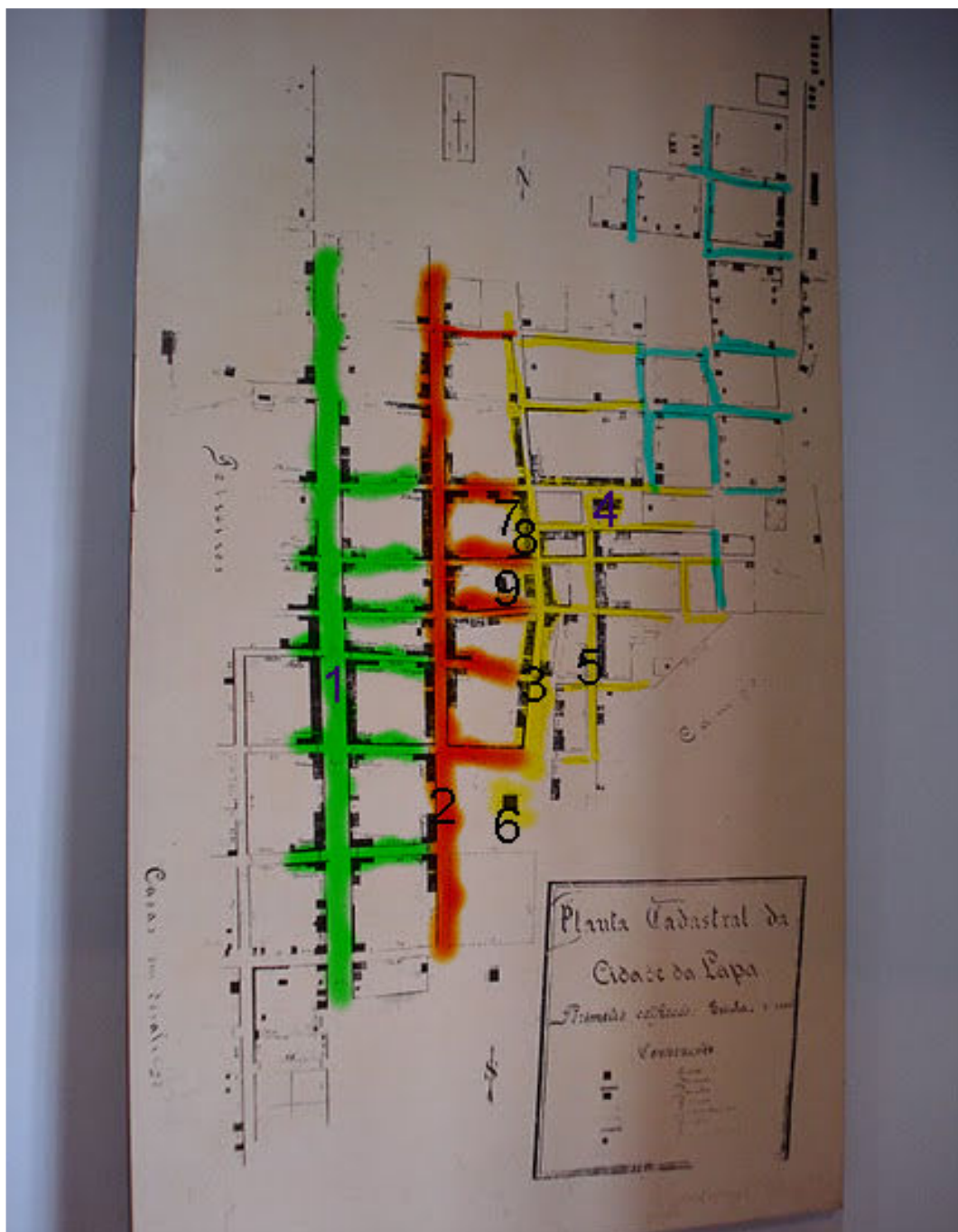
4º distrito – Subúrbios.

Lapa, 31 de Dezembro de 1883. Conrado Caetano Erichsen. (Plano..., DEAP-PR, AP 700, p. 104).

¹²⁴ Regulamento do Ensino Obrigatório de 1883, art. 8º.

¹²⁵ Idem, art. 9º

Para quem não conhece a Lapa, fica bastante vaga a divisão informada por Conrado Erichsen. Se o deve ter sido até para os seus contemporâneos – o Inspetor Geral da Instrução do Paraná, por exemplo – mais ainda o é para quem, como o leitor, além de estar distante temporalmente, também o está espacialmente. Tentarei minimizar isso, oferecendo-lhe a planta da cidade, tal qual registrada no ano de 1900, em certa medida distante de 1883, é verdade, mas única disponível e com a qual podemos nos valer com alguma segurança já que muito pouco o perímetro urbano da cidade – hoje centro histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – mudou desde o século XIX. (Figura 3)



Legendas

- 1 - Rua das Tropas
- 2 - Rua da Boa Vista
- 3 - Rua do Cotovelo
- 4 - Largo da Matriz
- 5 - Rua dos Rezendes
- 6 - Casa de Câmara e Cadeia
- 7 - Theatro São João

- 1º Distrito Escolar
- 2º Distrito Escolar
- 3º Distrito Escolar
- 4º Distrito Escolar

- 8 - Casa do Professor Pedro Fortunato
- 9 - Largo das Laranjeiras

FIGURA 3 – MAPA DA 3ª CIRCUNSCRIÇÃO DO ENSINO OBRIGATÓRIO – CIDADE DA LAPA
 FONTE: PLANTA CADASTRAL DA CIDADE DA LAPA, 1900, MA

Agora sim! Com uma planta em mãos, podemos nos entender melhor com Conrado Erichsen...

O primeiro distrito¹²⁶, destacado em verde na planta, abrangia a Rua das Tropas e suas transversais. Os “tracejados escuros” em todo o mapa indicam os terrenos onde havia residências em 1900, o que nos permite deduzir que já em 1883, até a uma altura da Rua das Tropas, o 1º Distrito era bastante habitado sendo que, por outro lado, as transversais eram quase todas desabitadas.

O segundo distrito, com o destaque em vermelho, era composto pela Rua da Boa Vista¹²⁷ e suas transversais. A exemplo do distrito anterior, a rua principal era mais habitada que suas transversais.

O terceiro distrito, representado em amarelo, pode ser considerado o centro da cidade propriamente dito, no século XIX. Dentro de seus limites estavam a Câmara Municipal e Cadeia (n. 6), o Largo da Igreja Matriz (n. 4), o Theatro construído pela Associação Literária Lapeana, a casa do professor Pedro Fortunato (n^{os}. 7 e 8) e o Largo das Laranjeiras (que em 1900 não mais era um Largo!). A maior parte das casas estava situada na Rua do Cotovelo (se o leitor observá-la sob nº 3, rapidamente entenderá a razão do nome), Rua dos Rezendes (n. 5) e no entorno do Largo da Matriz.

O quarto distrito, em azul na planta, mais afastado do centro, constituía a região simplesmente designada de “subúrbios”¹²⁸, com casas localizadas de modo mais esparsa que nos distritos anteriores. Neste mapa não considero como subúrbio a rua abaixo da Rua das Tropas, pois esta, segundo pude apurar junto à prefeitura, só foi aberta após a Revolução Federalista, em 1894.¹²⁹

¹²⁶ Para ciência do leitor, estes distritos nada têm haver com aqueles que conhecemos no primeiro capítulo, organizados em função do alistamento eleitoral e, portanto, a partir de outra lógica. Contudo, coincidências entre ambos não são impossíveis.

¹²⁷ Vide Caderno Iconográfico ao final deste trabalho. Para evitar repetições desnecessárias no corpo do texto, o mesmo vale para os outros lugares mencionados em seguida, para os quais se poderão observar imagens do século XIX (quando disponíveis) ou atuais.

¹²⁸ Diferente da conotação (às vezes) pejorativa atualmente, subúrbio designava do século XIX, “os arrabaldes de alguma cidade.” (SILVA, 1813, *dicionário*) Suburbano, logicamente, era quem morava “vizinho à cidade, nos arrabaldes” (Idem).

¹²⁹ “A Revolução Federalista foi um movimento que surgiu no Rio Grande do Sul pela disputa do poder naquele estado e que se voltou contra o governo federal em razão da posição assumida por Floriano Peixoto, apoiando Júlio de Castilhos. A Campanha Federalista durou 14 meses e 13 dias e a marcha percorrida pelos revoltosos, em combates incessantes, foi de 2. 500 km” (PREFEITURA MUNICIPAL DA LAPA, 2006, p. 21) Por ocasião dessa revolução, durante 26 dias, entre 14 de Janeiro e 9 de Fevereiro de 1894, a Lapa foi sitiada pelas tropas de Gumerindo

Bem, passada a “distração”, podemos voltar ao tema dos ingênuos, justamente porque, graças à documentação elaborada durante a visita dos inspetores a todas essas casas distribuídas pelos quatro distritos do ensino obrigatório é que poderemos verificar se, de fato, eles foram enviados às escolas. Porém, dos quatro distritos em que a Lapa foi dividida, dispomos de informações mais detalhadas de um deles, o Terceiro Distrito, sobre o qual, por essa razão, nos deteremos. Em relação a ele, foi localizado um mapa do arrolamento, datado de janeiro de 1884, um mapa trimestral de março do mesmo ano e um terceiro mapa, cuja data de produção mais provável é também o ano de 1884, mas num mês posterior a março¹³⁰. Tais mapas, especialmente este último, servem aqui como porta que nos dá acesso às experiências em torno da escolarização dos ingênuos na cidade da Lapa. Vamos acompanhar o Tenente Joaquim Rezende Correa de Lacerda, o inspetor, nas visitas que realizou durante 1884 às residências do Terceiro Distrito Escolar da Lapa.

Tudo parece ter começado em janeiro. Foi por essa época que o inspetor Lacerda deve ter dado início à tarefa de realizar o arrolamento escolar dos pequenos habitantes das casas localizadas, conforme nos recordamos, nos Largos da Cadeia, da Laranjeira e da Matriz, ruas do Cotovelo e dos Rezendes bem como as suas transversais. Para esse trabalho ele pode ter usado do mesmo estratagema de seus colegas de superintendência, isto é, solicitando por si ou por meio de alguém de sua confiança que os próprios chefes de família fornecessem as informações necessárias¹³¹. Afinal, sendo também ele um morador deste distrito, tomou as devidas precauções para não ficar indisposto com os vizinhos, que ao longo do ano estariam sob sua constante vigilância, a fim de que as crianças arroladas aqui frequentassem efetivamente as escolas da cidade. Não consta na documentação consultada nenhuma tensão ou resistência dos chefes de família em fornecer as informações solicitadas, mas percebe-se certo cuidado por parte dos inspetores em não diminuir a autoridade dos pais (dentro dos limites daquilo a que estavam sendo obrigados). Para apresentar os resultados do arrolamento, o Tenente Lacerda

Saraiva. O Episódio com suas consequências para a cidade ficou conhecido como “O Cerco da Lapa”.

¹³⁰ Tal datação foi feita a partir da identificação de que alguns alunos frequentavam a escola de “D.Fausta Antonia da Cunha”, que como se verá adiante, só foi aberta em abril de 1884.

¹³¹ Relatório da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa, Abril de 1884. DEAP-PR, AP 717, p. 225.

elaborou um mapa contendo o nome de 87 crianças, no qual não informou a condição de cada uma, se livre ou ingênuas¹³². Por meio do cruzamento de informações com o livro de batismo e os mapas seguintes, sabemos que 14 eram ingênuos.

Passados dois meses, encontramos Joaquim Lacerda elaborando o primeiro mapa trimestral, onde deveria informar se as crianças arroladas no início do ano estariam ou não frequentando as escolas públicas ou particulares ou ainda, recebendo a instrução no seio da própria família. Dessa vez identifica 86 crianças, das quais ele próprio nos informa, 11 são ingênuas¹³³. A discrepância fica por conta do fato de que, até onde foi possível perceber, era comum os ingênuos estarem sob a proteção de diversos senhores e, conseqüentemente, mudarem-se de residência e de distrito. De maneira especial, o mapa revela que 13 crianças ainda não recebiam instrução, dentre as quais 5 ingênuos.

Estamos agora em algum período posterior a abril, quando um novo mapa, o último de que dispomos, foi elaborado para o Terceiro Distrito¹³⁴. Com base nele, foi possível construir o quadro abaixo, onde nos aproximamos da intimidade das famílias ali domiciliadas e das condições de instrução das crianças encontradas naquelas residências:

¹³² Mapa do 3^a Distrito Escolar da Lapa. 12 de Janeiro de 1884. APMCM, Caixa 13.

¹³³ Mapa do 3^a Distrito Escolar da Lapa. 1^o de março de 1884. APMCM, Caixa 13.

¹³⁴ Mapa do 3^o Distrito Escolar da Lapa. Ano de 1884. APMCM, Caixa 13.

No	Residência	Crianças Livres	Escola	Ingênuos	Escola
1	Manoel Correa de Lacerda	4 meninos	Particular	1 menina	Promiscua
2	Joaquim R. Correa de Lacerda	1 menino	Particular		
3	Antonio Pacheco Lima	1 menino 2 meninas	Particular	2 meninas	Promiscua
4	Eugênio Westphalem			1 menino	Noturna
5	Gertrudes "de tal"	1 menino			Não frequenta
6	Chartespol	1 menino	2ª cadeira M.		
7	José Santos Pacheco Lima	2 meninas 4 meninos	Particular 2ª cadeira M.		
8	Antonio Teixeira da Silva	1 menina	Promiscua		
9	Benedito Siqueira Cortes	3 meninas	1ª cadeira F.		
10	Maria Eufrásia	1 menina	1ª cadeira F.		
11	Maria dos Santos	1 menina	1ª cadeira F.		
12	Jorge Doeffer	2 meninos	1ª cadeira M.		
13	Antonio F. A. Ribas	1 menino	1ª cadeira M.		
14	José Américo Gomes	1 menino	2ª cadeira M.	1 menino 1 menina	1ª cadeira M. Promiscua
15	Manoel Pacheco Carvalho			1 menino	1ª cadeira M.
16	Jacinta Correa	1 menino	Promiscua		
17	Belarmino José Barbosa	2 meninos	2ª cadeira M.		
18	José Soares de Siqueira	2 meninas 2 meninos	1ª cadeira F. 2ª cadeira M.		
19	Francisco Teixeira Sabóia	2 meninas 1 menino	1ª cadeira F. 1ª cadeira M.		
20	Porciconia de Faria	1 menino	2ª cadeira M.		
21	Clara de Faria	1 menino	1ª cadeira M.		
22	Augusto Charlot	1 menino 1 menina	1ª cadeira M. Promiscua		
23	Gertrudes Portes			1 menina	Promiscua
24	Antonio Pereira Linhares	1 menina 2 meninos	Particular Em casa	1 menino	Em casa
25	Américo Pereira Rezende			2 meninos	1ª cadeira M.
26	Gabriel Manoel Pereira	1 menina 1 menino	1ª cadeira F. 2ª cadeira M.		
27	Antonio Bueno Ribas	1 menino 2 meninos	Noturna 1ª cadeira M.		
28	Pedro Fortunato Magalhães			2 meninos	2ª cadeira M.
29	José Vidal Alves	2 meninos 1 menina	Promiscua Promiscua		
30	Francisco de Assis	1 menina	Promiscua		
31	Salvador de Castro	1 menino	2ª cadeira M.		
32	Maria do Carmo	2 meninos 1 menina 1 menino	1ª cadeira M. Promiscua Não frequenta		
33	Manoel C. de Loyola	1 menina	Promiscua		
34	Rosa Pires	1 menino	2ª cadeira M.		
35	Caetano Cunha			1 menina	Não frequenta
36	José Maximiano de Faria	1 menino 1 menina 1 menino	2ª cadeira M. Particular Noturna		
37	Rafael Antunes Santos	1 menino	1ª cadeira M.		
38	Belarmino Barbosa	1 menina	1ª cadeira F.	1 menina	1ª cadeira F.
39	Pedro Fortunato Jr.	4 meninos	2ª cadeira M.		
40	João Francisco Mariano	2 meninos	2ª cadeira M.		

QUADRO 12 – FAMÍLIAS E CRIANÇAS RESIDENTES NO 3º DISTRITO ESCOLAR DA LAPA
FONTE: MAPA DO 3º DISTRITO ESCOLAR - 1884

A partir deste quadro, sabemos que o superintendente do 3º distrito exercia sua jurisdição sobre, ao menos, 40 famílias. Mulheres eram chefes de 9 dessas famílias. Das 85 crianças abrigadas sob esses tetos, 70 eram “livres” (na falta de termo mais adequado) e 15 eram ingênuos. Se realizarmos uma visita a essas residências, poderemos identificar algumas práticas desses chefes de família em relação à instrução que destinavam a seus filhos e aos filhos do ventre livre de suas escravas.

Na casa de Manoel Correa de Lacerda (1)¹³⁵, vamos encontrar cinco crianças: quatro meninos e uma menina. Enquanto seus quatro filhos frequentavam a escola particular, a ingênuo sob sua proteção ia à escola promíscua¹³⁶. O mesmo ocorria na residência de Antonio Pacheco Lima (3), onde suas duas filhas e filho frequentavam a escola particular ao passo que as ingênuas recebiam instrução na escola promíscua. Estes dois chefes de família, especialmente este último, parecem ter feito a opção de mandar os filhos e filhas à escola particular e as meninas ingênuas à escola pública para ambos os sexos.

Já outra é a prática encontrada na casa de José Américo Gomes (14). Lá, todas as crianças frequentavam a escola pública. A ingênuo assistia aulas na cadeira promíscua enquanto os meninos, que poderiam estar matriculados na mesma escola, foram encaminhados cada um para uma das cadeiras do sexo masculino. Conforme a lei de 3 de Dezembro, a decisão sobre qual escola deveria ser frequentada era deixada a critério de cada chefe de família. José decidiu matricular seu filho numa escola pública e o menino ingênuo em outra. Porém, essa conduta não se justifica se pensada enquanto uma forma de evitar o convívio do filho com os filhos livres de outras escravas. Afinal, ambas as cadeiras eram frequentadas por ingênuos. Uma causa desconhecida pode ter motivado essa decisão.

¹³⁵ Os números entre parênteses indicam a localização de determinado nome no Quadro 12.

¹³⁶ A Cadeira Promíscua, conforme se designavam as escolas para ambos os sexos, começou a funcionar na Lapa, oficialmente, em 1º de abril de 1884, regida pela professora D. Antonia Fausta da Cunha, em função do aumento de procura às escolas locais. (Ofício de D. Antonia Fausta da Cunha à Inspetoria Geral da Instrução Pública. 1º de abril de 1884. DEAP-PR, AP 714, p. 178). Com exceção de alguns mapas que mencionarei adiante, essas foram as únicas informações que pude levantar sobre essa escola. As experiências dessa outra professora permanecem uma incógnita.

Todavia, cada casa é um caso: Belarmino Barbosa (38) decidiu enviar as duas meninas, sua filha e a filha livre de sua escrava à mesma escola: a 1ª cadeira do sexo feminino.

Sob o teto de Antonio Pereira Linhares (24), novamente encontramos uma filha frequentando a escola particular. Já seus meninos e o ingênuo “recebem instrução em casa”. Numa residência não muito distante, nos deparamos com a única ingênuo que não frequentava ainda as escolas da cidade. O chefe da família era Caetano da Cunha (35).

Nas casas de Eugênio Westphalem (4), Manoel Pacheco de Carvalho (15), Gertrudes Portes (23), Américo Rezende (25) e do Capitão Pedro Fortunato Magalhães (28) as únicas crianças em idade de ir para escola eram ingênuos. Todos frequentavam as diferentes escolas públicas da cidade. Um frequentava a escola noturna, três a 1ª cadeira do sexo masculino; dois a 2ª cadeira e uma menina a cadeira promíscua. Se for possível pensar numa regra em relação à opção desses protetores ela foi a de *enviar os ingênuos às escolas públicas*.

Para, além disso, as diferentes práticas em torno do modo de efetivar a obrigatoriedade do ensino, encontradas nesta visita, apontam para a mesma direção, ao revelarem que a grande maioria dos senhores do terceiro distrito enviou os ingênuos à escola – cumprindo assim a lei. Mas, por meio de diversas táticas (envio dos filhos à escola particular em contraponto a dos ingênuos em escolas públicas; envio dos filhos a uma escola pública e dos ingênuos a outra; envio dos ingênuos à escola noturna) produziram como espaço mais adequado para a instrução dos filhos livres da mulher escrava as escolas públicas da cidade. E ainda assim, produziram-no de maneira diferenciada. A escola promíscua para as ingênuas (com exceção do que vimos em casa de Belarmino Barbosa) e as cadeiras masculinas para os meninos.

Agora que sabemos, ao menos no período analisado, que os ingênuos foram mandados à escola, podemos nos questionar sobre quais teriam sido os efeitos, causados pela presença dessas crianças – que até então ficavam do lado de fora – no interior das escolas primárias da Lapa. Se recordarmos a atitude das duas primeiras famílias que conhecemos (aquelas que enviaram os filhos à escola particular, ao passo que, os ingênuos foram mandados às escolas públicas) e acrescentarmos a elas mais alguns dados, poderemos ensaiar uma resposta.

Ao longo do ano de 1884, os responsáveis pela fiscalização do ensino na Lapa enviavam ao presidente da Província informações sobre a implementação da lei, quase sempre demonstrando através de minuciosos cálculos o aumento (significativo não se pode negar) da frequência das crianças à escola. Num desses relatórios, porém, o chefe interino (interino porque Conrado havia se ausentado da cidade), o médico Manoel Pedro dos Santos Lima¹³⁷, notou um dado que julgava merecer esclarecimento: o repentino aumento de matrículas nas escolas particulares. Segundo ele, tal situação tinha uma explicação num hábito da população, contudo se agravava em função de um fato novo: a presença dos ingênuos nas escolas. Eis o que nos relata:

Em toda parte, muitas famílias, sobretudo as abastadas, nunca mandam seus filhos à escola, não porque não lhes inspire confiança os professores, mas porque *repugna-lhes o contato deles com a população*, em geral pouco educada, *que frequenta as escolas públicas, tanto mais agora que o Regulamento de 3 de Dezembro tornou obrigatório o ensino para ingênuos da Lei de 28 de setembro de 1871*¹³⁸ (grifos meus).

Dentre essa massa, em “geral pouco educada” que frequentava as escolas, somava-se agora o grupo formado pelos ingênuos que tinham a presença obrigatória neste espaço. A fala desse inspetor é confirmadora das duas situações apontadas acima: da definição do estatuto social do ingênuo, demarcada pelo acesso à escola, e por outro lado ainda carregada de representações que o associavam juntamente ao resto da população, como carente do atributo da morigeração, próprio somente das famílias das classes mais abastadas.

Dispomos de dados sobre a distribuição dos alunos nas escolas da Lapa referentes ao ano de 1884, que podem nos ajudar a alargar a visão, a fim de

¹³⁷ Manoel Pedro dos Santos Lima era médico, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Nas horas vagas, também atuava como botânico, professor de francês, músico e mantinha correspondências com Louis Pasteur, na França. Realizou ainda entre os anos de 1888 a 1898 anotações de temperatura da cidade da Lapa, com um rigor bastante apurado para a época. Para maiores informações sobre ele, vide o fac-símile de suas anotações precedido de sua biografia, publicado pela Fundação que leva o seu nome (SANTOS LIMA, s/d). De acordo com informações orais e uma placa de bronze que o homenageia no centro histórico da Lapa, ele era um abolicionista e libertara seus escravos já em 1880. Assim, a sua fala a respeito do modo como os ingênuos eram vistos no interior da escola pelas famílias mais abastadas (das quais ele próprio fazia parte), é um indício de que mesmo para ele, que seria um abolicionista, essa era uma constatação que não se podia deixar escapar naquele período.

¹³⁸ Relatório do Chefe Interino da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa, 1884, p. 58.

dimensionar se essa situação indicada pelo médico Manoel Pedro foi apenas pontual, ou sintomática de um sentimento mais duradouro.

Escolas	Outubro 1882	Abril 1884	Junho 1884	Outubro 1884	Dezembro 1884
1ª Cadeira M.	21	63	69	70	72
2ª Cadeira M.	56	53	50	50	49
1ª Cadeira F.	47	58	57	56	56
Promiscua			36	42	42
Noturna		13	23	22	31
Particulares		13	21	22	35
Na Família		17	18	13	10
Total	124	217	274	275	295
Eram ingênuos		31	-	43	-

QUADRO 13 – MATRÍCULAS NAS ESCOLAS DA LAPA NO ANO DE 1884
FONTES: RELATÓRIO DO INSPETOR GERAL DA PROVÍNCIA DE 1882; RELATÓRIOS DO ENSINO OBRIGATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, JUNHO, OUTUBRO E DEZEMBRO DE 1884.

Embora tenha mantido o ano de 1884 no título, como se vê, na segunda coluna, incluí os dados das matrículas de 1882, para podermos fazer de modo mais adequado nossas análises. O primeiro dado que salta aos olhos é, com efeito, o aumento significativo de matrículas nas escolas. De 124 matrículas antes do decreto da obrigatoriedade, chegou-se a 295 em dezembro de 1884. Mas, aquilo que nos interessa aqui são os ingênuos e as matrículas nas escolas particulares. Perseguindo estes dados e abandonando os demais, verifica-se que, em abril, eram 13 as crianças matriculadas nas escolas particulares; em junho (quando escrevia Manoel Pedro Santo Lima) o número havia se elevado a 21 e em dezembro chegava a 35. Entre abril e outubro, houve um aumento no número de ingênuos frequentando as escolas (de 31 passaram a 43) o que, na direção do que identificou Santos Lima em junho, parece demonstrar que a atitude das famílias abastadas de procurar evitar a convivência dos filhos com os ingênuos e os pobres manteve-se ao longo daquele ano. Assim, parece ser possível inferir que o cumprimento da lei da obrigatoriedade, ao trazer os ingênuos para as aulas primárias, foi produzindo diferenciações na configuração e nas representações sobre os espaços de instrução. Aos ricos, as escolas particulares. Aos pobres, as escolas públicas.

Em meio a toda essa provável tensão – bastante sutil, mas existente segundo nos leva a crer Manoel Pedro – como teria sido a frequência dos ingênuos nas escolas públicas locais?

Com base no que verificamos na visita às casas do terceiro distrito, foi possível elaborar um novo quadro, onde aparecem identificados todos os ingênuos encontrados, o nome da mãe e do protetor com a referência à escola que frequentavam. Ele servirá de guia para a visita que faremos em seguida às escolas da Lapa.

No	Residência	Ingênuos	Filiação	Idade	Escola
1	Manoel Correa de Lacerda	Benedita	Sebastiana	7 anos	Promíscua
2	Antonio Pacheco Lima	Ignez Narcisa	Felícia Felícia	9 anos 12 anos	Promíscua Promíscua
3	Eugênio Westphalem	Maximínio	Maria	12 anos	Noturna
4	José Américo Gomes	Sebastião Maria	Andresa Andresa	13 anos 12 anos	1ª cadeira M. Promíscua
5	Manoel Pacheco Carvalho	Paulino	Emília	13 anos	1ª cadeira M.
6	Gertrudes Portes	Maria	Catarina	8 anos	Promíscua
7	Antonio Pereira Linhares	Francisco	Libânia	7 anos	Em casa
8	Américo Pereira Rezende	Benedito Manoel	Maria Maria	9 anos 7 anos	1ª cadeira M.
9	Pedro Fortunato Magalhães	Roberto João	Thereza Antonia	12 anos 7 anos	2ª cadeira M. 2ª cadeira M.
10	Caetano Cunha	Maria	Sebastiana	8 anos	Não frequenta
11	Belarmino Barbosa	Valentina	Antonia	7 anos	1ª cadeira F.

QUADRO 14 – OS INGÊNUOS DO TERCEIRO DISTRITO ESCOLAR DA LAPA
FONTE: MAPA “RELAÇÃO DAS CRIANÇAS DO TERCEIRO DISTRITO ESCOLAR” (1884)

Começando nossa visita pela cadeira promíscua, onde esperamos achar a maioria das ingênuas do terceiro distrito, nos deparamos com apenas duas: Benedita, 7 anos (1)¹³⁹ e Maria (6), de 8 anos. A fonte mais próxima de 1884 de que dispomos é um mapa datado de fevereiro de 1886, em que a professora D. Fausta da Cunha informava ao inspetor paroquial sobre a frequência de suas alunas em janeiro daquele ano.¹⁴⁰ Através deste mapa, sabemos que Benedita ainda frequentava a escola, não tendo nenhuma falta naquele mês. Já Maria Portes (ela parece ter começado a adotar o sobrenome de sua protetora Gertrudes) não assistiu às aulas em um dia. Em todo caso, passados dois anos, ambas continuavam recebendo instrução. Das irmãs Ignez e Narciza (2) e Maria filha de Andresa (4)

¹³⁹ Os números entre parênteses indicam a localização de determinado nome no Quadro n. 14.

¹⁴⁰ Mapa da Escola Promíscua da Lapa. Janeiro de 1886. APMCM, Caixa 13.

nenhuma informação foi localizada. Contudo, em 1884, Maria e Narciza estavam ambas com 12 anos, a idade limite da obrigatoriedade de frequentar a escola primária para o sexo feminino, o que pode ser a causa de em 1886 já estarem bem longe dos bancos escolares, embora não possamos saber se com o ensino concluído ou não. De Ignez não foi encontrado o registro de batismo¹⁴¹, mas sendo irmã mais nova de Narciza, era ingênua também e em 1886 teria entre 11 e 12 anos, ainda estando sujeita à obrigatoriedade escolar. Infelizmente, o motivo de sua ausência permanece sem explicação.

Saindo dali e indo à escola da 1ª cadeira do sexo feminino, regida pela mestra Rita Idalina de Carvalho, que também produziu em fevereiro de 1886 um mapa contendo a frequência de suas alunas¹⁴², encontramos uma menina de nome Valentina Pereira, que teve em janeiro 2 faltas justificadas. Se essa é a nossa Valentina, ingênua protegida de Belarmino Barbosa (11) é difícil precisar. Em seu registro de batismo consta apenas o nome da mãe Antonia e nenhum dos padrinhos possuía este sobrenome¹⁴³. Mas, bem poderia ser a ingênua que em 1884 tinha 7 anos e dois anos depois ainda estaria obrigada a frequentar a escola. Infelizmente, mais uma vez, as fontes não nos permitem avançar.

Chegamos agora à escola da 1ª cadeira do sexo masculino, regida pelo professor Líbero Teixeira Braga em 1884 e interinamente por Antonio Domingues dos Santos em 1886. Nela é possível que ainda estejam matriculados Sebastião (4) e Paulino (5), ambos de 13 anos e os irmãos Benedito, 9 anos e seu irmão Manoel, 7 anos (8). O limite para esta visita decorre do limite das fontes, pois embora disponhamos de mapas do ano de 1884 e 1886, eles só dão informações sobre os alunos faltosos, de maneira que os frequentes não figuram neles. Assim, nada encontramos sobre Sebastião e Paulino, os mais velhos. Isso pode significar tanto que continuavam matriculados na escola e não tiveram faltas nos meses dos quais dispomos de informações ou que, logo que completaram 14 anos, tenham deixado

¹⁴¹ Era muito comum no século XIX que registros de sacramentos fossem perdidos. Um exemplo que sustenta essa afirmação é o livro de registro suplementar de casamentos do Arquivo Eclesiástico da Lapa, onde estão registrados diversos casamentos cujos assentamentos não foram encontrados nos respectivos livros e que por meio de testemunhas foram registrados até cinquenta anos depois. O mesmo ocorria também com batizados de crianças livres e nesse caso o registro complementar constava no próprio livro. Muitos registros, porém, nunca foram realizados, embora os sacramentos tenham sido ministrados.

¹⁴² Relação das Alunas da 1ª Cadeira do Sexo Feminino, 1886, APMCM, Caixa 13.

¹⁴³ Livro de Batismo de Ingênuos, fl. 25, AEPSAL.

de frequentá-la. Hipótese semelhante já foi aqui formulada para Maria, filha de Andresa (4), irmã de um desses meninos, o ingênuo Sebastião. Do terceiro menino, Benedito (8), graças a uma doença que teve em novembro de 1884, sabemos que ainda estava matriculado na escola, como informou em mapa de dezembro o professor Braga¹⁴⁴. De seu irmão Manoel, nenhuma notícia foi localizada.

Estamos agora na 2ª cadeira do sexo masculino, a escola do professor Pedro Fortunato Júnior. Nela, segundo esperamos, devem estar matriculados os ingênuos Roberto e João (9), que embora residissem na mesma casa e gozassem da proteção do mesmo senhor, o Capitão Pedro Fortunato Magalhães, também pai do professor desta 2ª cadeira, não eram irmãos. O mais novo dos meninos, João, foi matriculado no segundo mês de vigor da lei da obrigatoriedade escolar, 11 de janeiro de 1884¹⁴⁵. Foi re-matriculado em 1885 e em janeiro de 1886 seu nome consta entre os alunos que se matricularam naquele ano, tendo faltado em dois dias de aula¹⁴⁶. O segundo menino, Roberto, 12 anos, é o mesmo que conhecemos páginas atrás quando interpretávamos o posicionamento de Pedro Fortunato em torno da instrução dos ingênuos. O que não sabíamos é que continuou a frequentá-la até 1886. Devido à interrupção dos registros de Pedro Fortunato em seu livro de matrículas, não se pode determinar se Roberto e João concluíram a escolarização.

Nossa última parada ocorre na escola noturna Municipal, também regida por Líbero Teixeira Braga. Aqui encontramos o ingênuo Maximínio (3), sobre quem a documentação que nos chega foi um pouco mais generosa no fornecimento de pistas sobre sua escolarização. Isso se deve, especialmente, aos dados disponíveis sobre a escola que frequentou. Não obstante a isso, lacunas, é claro, serão inevitáveis...

Maximínio nasceu em 21 de fevereiro de 1872, seis meses após a lei que lhe garantiu a liberdade e lhe deu a condição complexa de ser ingênuo (livre ou liberto?). Isso já se evidencia no próprio registro de seu batismo, realizado em 3 de março de 1872, na Matriz da Lapa, quando padre Ignácio o considera “*liberto* em

¹⁴⁴ Relação de Alunos da 1ª Cadeira, Dezembro de 1884. APMCM, Caixa 13.

¹⁴⁵ Livro de Matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino, fl. 67

¹⁴⁶ Mapa da 2ª cadeira, janeiro de 1886. APMCM, caixa 13.

virtude da lei do Ventre Livre.”(*grifo meu*)¹⁴⁷ Sua mãe, Maria, era escrava doméstica do farmacêutico Eugênio Westphalem (que já figurou por aqui, como um dos subscritos de Pedro Fortunato). Os padrinhos do pequeno Maximínio foram Manoel Tomé da Silva (livre) e a escrava Balbina. Como a grande maioria dos ingênuos da Lapa, era filho de pai incógnito.

Sobre aquela infância vivida antes do ingresso na escola, pouco sabemos e muito podemos supor. Seu protetor Eugênio Westphalem era um homem, senão rico, ao menos com um patrimônio significativo em escravaria. Conforme a avaliação do fundo de emancipação (os valores pelos quais ele seria ressarcido à medida que seus escravos alcançassem a liberdade) poderia esperar receber por eles a cifra de 25.000\$000 (vinte e cinco contos de réis).¹⁴⁸ Observando ainda a Lista de Classificação de Escravos de 1875, quando Maximínio contava quase três anos de idade, é possível delinear (ainda que de forma trêmula) os contornos do pequeno universo no qual o pequeno estava mergulhado, desde que concordemos que tenha sido criado até os 8 anos de idade (pelo menos!) num padrão muito próximo ao da escravidão. Se isso ocorreu, ele pode ter convivido com as escravas cozinheiras Tereza e Antonia ou ainda com escrava Feliciano, que era costureira. No ramo masculino, mais representativo naquela casa, deve ter conhecido os escravos roceiros Sebastião, José, Apolinário, Ambrósio, Severino e o escravo Geraldo, que era campeiro. Até o ponto em que as fontes permitem flagrar, parece que nessa época não havia outras crianças, nem na senzala e tampouco na casa de Eugênio. Dadas as funções exercidas pelos escravos homens (fora da residência, na roça) é de supor-se que o pequeno tenha convivido – ao menos nesses primeiros anos – na “barra da saia” das escravas domésticas. E essa proximidade maior com as mulheres aos homens da casa parece ter tido lá sua parcela de influência na formação do menino, pois anos mais tarde, ao optar por uma profissão, escolherá um ofício que nada tinha a ver com o trabalho da roça (tanto que seus praticantes residiam, conforme as listas de qualificação de votantes, em sua maioria, no perímetro urbano da cidade), o que sugere, numa época onde ofícios se ensinavam, ao menos nas camadas mais populares, por meio de trocas entre mestres e

¹⁴⁷ Certidão de Batismo do Ingênuo Maximínio. Livro de Batismo de Ingênuo, fl. 3. AEPSAL. Foi só a partir de 1875 que padre Ignácio começou a referir-se às crianças como “ingênuos”.

¹⁴⁸ Lista de Classificação de Escravos. 1875. DEAP-PR AP 470, fls. 110ss.

aprendizes, não foi com os escravos da casa que Maximínio foi aprender o trabalho o qual lhe garantiria sustento.

Deixando de lado o terreno das suposições e com ele essa primeira etapa da infância de Maximínio, pisemos agora num outro, um pouco mais “firme”: o da história da sua escolarização. Em 17 de junho de 1882, com 10 anos de idade, o ingênuo reaparece em nossas fontes, matriculando-se na escola noturna municipal¹⁴⁹, dezoito meses antes da lei que obrigaria aqueles de condição semelhante à dele a frequentarem. Isso sem dúvida o diferencia dos demais ingênuos do Terceiro Distrito, pois enquanto para a maioria daqueles o acesso à escolarização talvez só tenha ocorrido por força da lei, Maximínio por iniciativa sua e/ou liberalidade de seu protetor, adentrou na escola no exato período em que as ideias sobre a necessidade de instrução dos escravos – “*e por consequência os ingênuos*”, sopra ao nosso ouvido Pedro Fortunato – ganhava corpo nos discursos oficiais. Todavia, não devemos exagerar na admiração: Maximínio não foi o único ingênuo a matricular-se na escola noturna naquele ano e além do mais, tinha um forte motivo para estar ali, já que aquele espaço era destinado à instrução de trabalhadores e segundo os testemunhos disponíveis, ela era um trabalhador: exercia o ofício de pedreiro (a profissão diferente dos escravos de sua casa, a que me referi no parágrafo anterior).¹⁵⁰

Se lermos essa informação à luz dos privilégios senhoriais da lei do ventre livre (aquele de servir-se dos trabalhos do ingênuo dos 8 aos 21 anos) parece que o protetor de Maximínio não perdeu tempo em começar a recuperar o que havia investido com o menino, permitindo que este durante o dia aprendesse um ofício, diferente daqueles que aparentemente, eram de domínio dos seus escravos. Porém, o lucro ou os benefícios que poderia tirar daí não foram permanentes, pois o “jogo da peteca”, na expressão de Sidney Chalhoub, estava para começar. Em fevereiro de 1884, quem “protegia” o ingênuo já não era Eugênio e sim Olympio Westphalem, ex-aluno de Pedro Fortunato (um daqueles que foi para a Corte em 1867), filho do antigo tutor e agora, o farmacêutico da cidade¹⁵¹. Em 1886, conforme novo mapa da

¹⁴⁹ Toda a narrativa que segue, salvo as exceções quando indicadas, toma por base os registros escolares do ingênuo Maximínio Sancho, conforme o Livro de Matriculas da Escola Noturna Municipal da Lapa (1882-1892). APMCM, Caixa 16.

¹⁵⁰ Mapa Demonstrativo da Escola Noturna. 1882, DEAP-PR, AP. 660, p. 215.

¹⁵¹ Lista Geral dos alunos da Escola Noturna. 4 de Fevereiro de 1884. APMCM, caixa 13.

escola noturna, Maximínio parece estar morando com sua mãe, que naquele tempo já estava liberta.¹⁵² Por fim, em 1887, o encontramos sob nova proteção: a de um tal Luiz Antonio Correa. Tinha nessa época 15 anos e as duas únicas coisas que parecem não ter mudado em sua vida foram o fato de continuar sendo pedreiro e ainda estar matriculado na escola noturna.

Por falar na escola, voltemos a ela no momento em que o menino se matriculou: junho de 1882. Embora fosse o primeiro mês de funcionamento daquele estabelecimento de ensino, ele seguramente não foi o único ingênuo a sentar-se naqueles bancos. Foi colega de Gerônimo e Lourenço, que ficaram com ele na mesma classe, a primeira, sinal de que ainda não tinham nenhum rudimento de alfabetização¹⁵³. Deve ter tido oportunidade de observar que na sala havia também seis escravos. Impossível não ter visto, ao menos, os que se sentaram com ele na primeira classe. Eram quatro. Já os outros dois que “completavam a meia dúzia”, podem ter sido mais difíceis de serem avistados, pois tomaram assento na segunda classe, o que é indicativo de que, mesmo antes da iniciativa da abertura da escola noturna, de algum modo, tiveram acesso aos rudimentos da escrita. E a respeito deles, é só o que podemos dizer. Mas, sobre Maximínio e sua trajetória na escola, é possível acompanhar, ao menos, sua frequência, desde 1884 (o ano de 1883 está ilegível no livro de matrículas) até 1887, quando parece ter deixado a escola. Embora essa data se coloque além do recorte central da pesquisa, justifica-se por permitir a construção de explicações para uma questão que começou – é bom não esquecer – com Pedro Fortunato, em 1880. (Quadro 15)

¹⁵² Matrícula dos Alunos da Escola Noturna. Março 1886. APMCM, caixa 13. Quanto ao fato de sua mãe ser liberta, encontrei a informação no índice de registros de Cartas de Data. Consta que em 30 de abril de 1884 foi expedido o título de propriedade em nome de Maria, liberta de Eugênio Westphalem, no bairro do Rocio. (Relação do Registro de Cartas de Data. 1994, APMCM, Caixa 10.)

¹⁵³ Afirmo isso com base nas informações do professor daquela escola, presentes no mapa por ele enviado à Inspeção Geral da Instrução Pública, em 4 de julho de 1882. Segundo ele, a distribuição dos alunos era a seguinte: “1ª classe, à qual pertencem os analfabetos e principiantes; 2ª classe, à qual pertencem os de leitura, escrita e contabilidade simples, ou rudimentares; 3ª classe à qual pertencem os de leitura corrente, escrita ditada, gramática, análises e aritmética ou contabilidade em geral até proporções e 4ª classe, à qual pertencem os que depois de examinados prévia ou parcialmente, forem considerados aptos a fazerem exame final de habilitação.” (Mapa Demonstrativo da Escola Noturna. 1882, DEAP-PR, AP. 660, p. 215.)

Ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1883	1	-	0	2	3	3	-	1	0	3	4	2
1884	4	3	6	0	2	1	1	0	2	0	5	IN
1885	0	IN	3	7	6	5	4	-	7	-	6	IN
1886	7	5	IN	1	4	6	4	1	7	10	5	IN
1887	0	5	6	0	3	0	1	2	0	0	2	IN

Legendas:

- Não compareceu IN- Houve interrupção das aulas na escola

QUADRO 15 – FALTAS DO INGÊNUO MAXIMÍNIO NA ESCOLA NOTURNA MUNICIPAL
(1883-1887)

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA ESCOLA NOTURNA

Conforme o quadro, Maximínio teve frequência bastante regular durante todo o período de sua escolarização, sugerindo que o trabalho, de modo geral, não parece ter se constituído impedimento para ir às aulas quase que diariamente. Em dez meses, frequentou-a todos os dias ao passo que somente em quatro não esteve lá em nenhuma noite. É interessante notarmos que os anos em que menos faltou foram 1883 (18 faltas) e 1887 (19 faltas). No primeiro, era protegido de Eugênio. No último, pelo tal Luiz Antonio Correa. Por outro lado, o ano de 1886, em que residia com sua mãe, foi aquele onde por 50 vezes deixou de comparecer a escola. Seria por causa do trabalho? Estaria a vida mais difícil para ele, um ingênuo vivendo com sua mãe, uma liberta, agora sem a proteção do antigo senhor? Teria ela adoecido e vindo a falecer, tendo por isso no ano seguinte sido entregue a proteção de novo tutor? Questões instigantes, respostas em aberto. O que podemos afirmar com menor chance de erro é que todas as faltas que teve no primeiro trimestre daquele ano em que vivia com a mãe, foram consideradas justificáveis pelo seu professor.¹⁵⁴ Sobre as outras, nada sabemos.

Maximínio deixou a escola em dezembro de 1887. Como saiu dela: se com o ensino completo ou incompleto, difícil precisar. As circunstâncias que definiram o término de sua escolarização nos são desconhecidas. Mas, assim como no caso da idade escolar, a decisão dos pais em retirar os filhos da escola foi o que mais influência teve para a definição do tempo da infância na escola, talvez ela também possa ter ajudado a demarcar o fim da infância ingênua passada na sala de aula, com a diferença de que, nesse caso, a idade prescrita pela obrigatoriedade é que teve mais peso na demarcação no fim do seu tempo de aprender, pois liberava os

¹⁵⁴ Relação dos alunos que faltaram às aulas no primeiro trimestre de 1886. 1º de abril de 1886. APMCM, Caixa 13.

senhores da obrigação da lei e atrelava os ingênuos aos direitos que sobre eles ainda tinham esses mesmos senhores. Se não podemos afirmar isso em relação à Maximínio (dada a especificidade do seu ingresso na escola e sua trajetória) e tampouco generalizá-las aos ingênuos do terceiro distrito, não podemos ignorar que ocorreram com alguns (ou melhor: algumas) e são por isso também possibilidades históricas, como nos sugerem os testemunhos que seguem.

É o fim do mês de Janeiro de 1885. Francisco Feliciano Ramalho, protetor da ingênua Maria Cândida¹⁵⁵, com uma letra bastante tremida, indício de sua pouca intimidade com a pena e o tinteiro, dirigiu-se ao Chefe da Superintendência do Ensino Obrigatório da Lapa, Conrado Erichsen, nestes termos:

Ilmo. Sr.

O abaixo assinado, protetor de Maria Cândida, residente no 1º distrito da 3ª circunscrição do ensino obrigatório, de *12 anos* incompletos, matriculada na escola promíscua desta cidade, *desejando infundir a instrução em sua protegida no seio da família*, como faculta-lhe o art. 6 cap. 1º do Rg. do Ensino Obrigatório tendo em vista o art. 22 capítulo 3º do mesmo Rg., tem a honra de participar a V. Sa. que manda *eliminar seu nome* daquela escola em que recebeu a instrução. Deus Guarde a V. Sa.¹⁵⁶

Para Feliciano, protetor de Maria Cândida, o tempo da instrução na escola promíscua havia chegado ao fim. Conhecedor que era das leis – ou que queria parecer – evoca sobre si o direito de, não obstante a ingênua ter doze anos *incompletos* – a idade limite estabelecida na lei de 1883 para a obrigatoriedade do ensino do sexo feminina – eliminar seu nome da escola, para continuar a oferecer-lhe a instrução no seio da família. Se seria uma continuação do aprendizado do ler, escrever e contar ou então o prosseguimento na criação dada a ingênua nos padrões anteriormente assinalados, nada sabemos. O fato de tirá-la da escola para dar-lhe essa “instrução” no seio da família é provocador: se ele tinha condições de fazê-lo desde o início, algo também facultado pela lei, porque só agora decidiu fazê-lo? O que sabemos é que tão logo esteve em condições de livrar-se da obrigação de mandar a ingênua à escola, trouxe-a consigo para casa para talvez de lá, só sair, após 1888.

¹⁵⁵ Não foi possível identificar a qual distrito da cidade pertencia Maria Cândida.

¹⁵⁶ APMCM. Ofício de Francisco Feliciano Ramalho a Caetano Conrado Erichsen. Lapa, 20 de janeiro de 1885. Cx 13, *documento manuscrito*.

Pouco mais de uma semana depois, em 7 de Fevereiro, Conrado Erichsen recebeu uma nova petição. Desta feita, numa letra elegante e bem desenhada, indício de que o autor da missiva possuía mais intimidade com a habilidade da escrita, era o cidadão Guilherme Jorge Montenegro que participava ao Chefe do Ensino Obrigatório que

... não continuo a lecionar a ingênua Luiza¹⁵⁷, *não só por completar ela treze anos no corrente mês, como e principalmente por estar convencido de que não é ela suscetível de qualquer adiantamento.* Deus Guarde V. Sa.¹⁵⁸

Aqui, duas ordens de fatores são apresentadas para a retirada da ingênua: a chegada à idade dos treze anos, apontando mais uma vez que o término da idade de obrigatoriedade pode ter marcado o término da infância escolar do ingênuo, a exemplo do que fazia o protetor de Maria Cândida uma semana antes. Por outro lado, este testemunho apresenta mais uma causa, emitindo um juízo sobre a capacidade de aprender de Luiza: ela deixa de ser lecionada por não ser suscetível de qualquer adiantamento. O que teria levado seu protetor a assim pensar? Seria ela uma aluna com o que hoje chamaríamos, com o perdão do anacronismo, de “dificuldades no aprendizado”? Ou talvez outras razões tenham pesado na decisão que culminaria com o fim de seu contato com o mundo da instrução? Novamente, o silêncio das fontes. Mas, não o silêncio do historiador.

Pedro Fortunato, presidentes da Província, Inspetores e também Maria Cândida, Luiza, Roberto e Maximínio fizeram vir à tona uma série de representações que foram produzidas entre os anos de 1871 a 1888 em torno dos filhos livres da mulher escrava. De personalidade jurídica clara, mas estatuto social bem mais maleável, no instante em que os discursos emancipacionistas se sobressaíram às exaltadas propostas abolicionistas, num primeiro momento eles ganharam visibilidade e a possibilidade de frequentar as escolas noturnas para trabalhadores, num espaço diferenciado daquele onde as crianças livres recebiam instrução. Num segundo momento, em função da Lei da Obrigatoriedade de 1883, tiveram seu *status* melhor demarcado e como as demais crianças da época, obtiveram não apenas o direito, mas a obrigação de irem à escola, o que parece ter sido uma

¹⁵⁷ Também não consegui localizar o distrito de residência de Luiza.

¹⁵⁸ APMCM. Ofício de Guilherme Jorge Montenegro a Caetano Conrado Erichsen. Lapa, 7 de Fevereiro de 1885. Cx 13, *documento manuscrito*.

especificidade do Paraná. No entanto, essa visibilidade pode ter sido conquistada por meio de atitudes bem menos salientes nas vagas da história, parafraseando Braudel, como aquela de Pedro Fortunato em relação a Roberto, filho da escrava Thereza, que quatro anos antes da lei, já estava matriculado na escola pública local.

Mesmo tendo tido a possibilidade de frequentar a escola, como queria este professor em novembro de 1880, o período de permanência nela para a maioria dos ingênuos (com exceções como a de Roberto e Maximínio) parece que foi tão curto quanto à da maior parte das crianças da época, com a diferença de que o tempo de saída pode ter caminhado *pari passo* com o delimitado na lei, não porque a intolerância continuava pesando, mas o peso da lei, esse sim, era retirado dos ombros dos senhores que voltavam para casa conduzindo pela mão os filhos livres, talvez instruídos, de suas escravas.

3 Práticas configuradoras da infância e às vezes, configuradas pela infância

Animado com a liberdade recebida para sugerir, Pedro Fortunato passou a adentrar em sua carta naquele universo no qual se sentia mais habilitado: o das práticas destinadas à instrução da infância. É aqui que ele enuncia com mais vigor as mudanças que julgava necessárias e oportunas para uma escola funcionar adequadamente. Podemos dividir suas proposições em três temas: o tempo adequado para a duração das aulas, de modo a não fatigar a infância; a falta dos materiais necessários para a transmissão desses saberes às crianças bem como a representação de infância que disso resulta e o número de alunos que deveriam frequentar uma escola para que a instrução fosse dada com proveito.

Da tensão entre o praticado (aquilo que ele experimenta) e o almejado (aquilo que ele propõe), emergem representações das infâncias. Algumas dessas representações podem ter sido configuradas pela prática, como sugere Mirian Warde (2007)¹⁵⁹, outras pelo desejo de mudança dessas práticas. Em alguns

¹⁵⁹ Segundo Warde, “afigura-se fértil pensar a infância e a adolescência na história e compreender as concepções que delas se fizeram e que delas se fazem no processo histórico de sorte a interrogar: como e quais práticas dirigidas a sujeitos determinados os moldam para funcionar como portadores de ‘imagens’ determinadas? Ou, como e quais práticas dirigidas a crianças e jovens os moldam para funcionar como portadores de determinadas ‘imagens’ ou ‘representações’ de infância e de adolescência e como suportes de determinados ‘sentimentos’ de infância e de adolescência?” (WARDE, 2007, p. 27)

momentos, porém, a presença da criança na escola pode ter atuado alterando e reconfigurando tais práticas, produzindo novas representações.

Já podemos ouvir o barulho da pena de Pedro Fortunato riscando o papel.

3.1 “O que seria fatigante para meninos menores”: o tempo de duração dos trabalhos escolares

Diz o artigo 162: “nas escolas primárias de cidade haverá duas sessões diárias: nas de vilas, povoados e bairros uma só sessão que durará das 9 horas da manhã até as 3 horas da tarde. Na cidade, cada sessão durará três horas, começando a 1ª às 9 horas da manhã e concluindo-se às 12; a segunda começará à uma hora da tarde e se encerrará às quatro.”

Deduz-se daqui que o regulamento supõe nas cidades os habitantes mais ou menos aglomerados e assim ao redor das escolas; e nas vilas e bairros, disseminados. A verdade é que as nossas cidades do interior, e com especialidade esta, tem a população muito disseminada, de maneira que meninos que moram a uma légua e mesmo mais vem todos os dias à escola, assistem a 1ª sessão e não voltam à 2ª, isto devido à grande dificuldade que seus pais encontram em aí mantê-los.

Este mal pode ser remediado reduzindo-se as duas sessões a uma, não de seis horas como manda o regulamento o que seria fatigante para os meninos menores e sim de 5, o que é tempo suficiente. (Ofício de Pedro Fortunato, 1880)

Novamente chamando a atenção para o prescrito na lei, Pedro Fortunato propõe alterá-la a partir da realidade que ela deveria ordenar. Duas justificativas e duas propostas.

Em função dos trabalhos escolares serem feitos em duas sessões diárias, ou seja, as crianças tendo aulas pela manhã e à tarde, com um pequeno intervalo para o almoço, o professor sugere que tudo poderia ser feito de uma só vez, pois “os meninos que moram a uma légua ou mesmo mais vêm todos os dias à escola, assistem à 1ª sessão e não voltam à 2ª, isto devido à grande dificuldade que seus pais encontram em aí mantê-los.” Esse “mantê-los” muito provavelmente é uma referência às necessidades de alimentação das crianças: onde aquelas que moravam longe encontrariam comida? Na casa de parentes? Trariam de casa? Segundo o professor elas voltavam para seus lares a fim de serem “mantidas”. E parece que essa era uma dificuldade tão sentida pela infância que não só mereceria ser revista na distribuição do tempo dos trabalhos escolares como era uma das causas também da desistência dos alunos em freqüentar as aulas públicas.

Nove anos antes, quando fora chamado a dar à Secretária Geral da Instrução Pública “esclarecimentos a respeito da data de minha nomeação, do tempo que tenho de serviço, do número de alunos que cada ano frequentam minha aula e finalmente do número de alunos que cada ano tenho apresentado a exame”, Pedro Fortunato justificava que se melhores resultados não obtinha no seu trabalho docente era por motivos estranhos à sua vontade, dentre os quais a retirada das crianças da escola, sob a justificativa dos pais de “não poderem prescindir de seus serviços e também pela *grande dificuldade que encontram em mantê-los na Vila*”¹⁶⁰

Diante do problema, a primeira alteração: uma só sessão diária. Mas, qual seria a garantia de que, com isso, a situação se resolveria? A experiência que teve entre abril de 1873 a março de 1874, pode ser a causa dessa sua proposta.

Quando começou a exercer o magistério, os alunos de Pedro Fortunato recebiam dele as lições em duas sessões, de manhã e a tarde, com a duração de duas horas e meia cada.¹⁶¹ É de se crer, dada a indefinição da lei, que ele escolhia tanto o momento de início quanto do término de cada sessão. Mas, em 1871, tal privilégio foi substituído pela deliberação de que o ensino, ainda que com cinco horas de duração e dado em duas sessões, deveria ser derramado entre as nove e meia ao meio-dia e, das duas e meia às cinco horas.¹⁶² Em 15 de abril de 1873 a lei foi novamente reformulada, dessa vez, definindo que os trabalhos das aulas de instrução primária seriam feitos em uma só sessão diária, principiando às nove horas da manhã e finalizando às duas horas da tarde.¹⁶³

Como teria sido a frequência da infância à escola de Pedro Fortunato durante esse período de uma só sessão diária? Infelizmente, não foram localizados mapas de frequência nem referência alguma às experiências ocorridas durante o período em que vigorou essa nova organização do trabalho docente. A única notícia

¹⁶⁰ Ofício de Pedro Fortunato Júnior à Secretaria Geral da Instrução Pública. Lapa, 31 de Julho de 1871. DEAP-PR, AP 361, pp. 189-190

¹⁶¹ Regulamento Geral da Instrução Pública de 1857, artigo 6º.

¹⁶² Regulamento Geral da Instrução Pública de 1871, artigo 16.

¹⁶³ Lei n. 352, de 15 de abril de 1873.

é a de que o professor tomou ciência daquilo que se estava prescrevendo e logo tratou de colocar em prática¹⁶⁴.

Apesar de não podermos conhecer mais sobre esse ponto, a sugestão de Pedro Fortunato encaixa-se bem dentro do que essa lei realizou na distribuição do tempo e o fato de ser reevocada anos depois, é um indício de que teria trazido melhorias para a instrução, na ótica do professor. Mas, na ótica do legislador essa parece não ter sido uma boa mudança: as sessões de um único turno duraram na Província apenas 11 meses. Em abril de 1874, os relógios voltaram a ser ajustados como antes.¹⁶⁵ Naquele mesmo ano, o novo Regulamento modificou a distribuição do tempo das aulas mais uma vez: duas horas e meia a primeira sessão, das nove e meia ao meio dia e três horas à tarde, das duas às cinco horas.¹⁶⁶ Por fim, o regulamento que vigorava desde 1876 deixara as coisas como Pedro Fortunato nos informou: permitia que nas vilas, povoados e bairros houvesse uma única sessão conquanto nas cidades, como o caso da Lapa, duas sessões de três horas cada.

Tais movimentos e alterações no tempo de duração dos trabalhos escolares podem nos revelar algo mais. Essa constante reformulação do tempo das aulas nos remete a um fenômeno semelhante ao identificado por Rita de Cássia Gallego, na Província de São Paulo: o da *negociação dos tempos sociais com os tempos escolares*. De acordo com Gallego (2008, p. 300), foi por meio de tensões que o tempo escolar se afirmou sobre os tempos sociais. Mas, tensões entre quem? De um lado, a escola e os sujeitos a ela mais diretamente ligados; de outro, as famílias e as condições sociais nas quais estavam inseridas. No centro, o objeto de disputa: a criança e o seu tempo. Que interesses estariam por trás dos dois lados dessa negociação?

Do lado dos tempos sociais, encontramos pais, como aqueles com quem Pedro Fortunato se relacionava, que impossibilitados de manterem os filhos na vila os retiravam da escola ou então, diziam não poder prescindir dos seus serviços. Foi este o caso, por exemplo, do aluno José de Oliveira. Tendo sido matriculado na Segunda Cadeira em maio de 1868, foi retirado da escola um ano depois, pela sua

¹⁶⁴ Ofício de Pedro Fortunato Júnior à João Franco de Oliveira Souza. Lapa, 10 de maio de 1873. DEAP-PR, AP 409, p. 190. É de se notar que, somente dois meses depois, segundo esse ofício, é que efetivamente Pedro Fortunato teria começado a adotar o novo horário.

¹⁶⁵ Lei n. 374 de 23 de março de 1874.

¹⁶⁶ Regulamento de Instrução Pública de 1874, artigo 13.

mãe “alegando não poder dispensar o serviço do mesmo”.¹⁶⁷ José, embora fosse branco e livre (dois distintivos sociais no período), era filho de “pai incógnito” e deixou a escola aos 13 anos, provavelmente, para assumir a responsabilidade de trazer o sustento para a sua família. Se a atitude de retirada da escola era da mãe, a ausência sentida pelo professor era a do filho, que deixava de ser seu aluno para tornar-se um pequeno chefe de família. José se tornava uma criança a mais na cidade e um aluno a menos na escola. Na negociação aqui identificada, a escola é que saiu perdendo.

Porém, nos deparamos com casos mais peculiares onde em maior ou menor medida podemos perceber como a influência dos tempos sociais, ou seja, tempo de crescer, de sair de casa, de trabalhar também entraram em ação. Acompanhemos alguns desses episódios ocorridos na escola de Pedro Fortunato.

Em 9 de janeiro de 1869, Felisbino de Lara matriculou na Segunda Cadeira seu filho Ermelino, de 7 anos. Parece que a necessidade de deslocamento diário de sua residência até a escola era demais para o pequeno, de modo que oito meses depois, no dia 15 de setembro, abandonou a escola, “para continuar a aprender em seu sítio, onde reside”.¹⁶⁸

Deixando os meninos menores para nos ocuparmos dos maiores, encontramos José Maximiano de Faria Filho, matriculado na escola aos 14 anos, filho de um alferes. Seguindo o axioma de que “filho de peixe, peixinho é”, em 9 de abril de 1872, bem grandinho para estar na escola, adiantado é verdade, mas com ensino incompleto, trocou a pena pelas armas, abandonando os estudos para aprender o ofício de armeiro, no quartel da Guarda Nacional da sua cidade.¹⁶⁹

Em 8 de Janeiro de 1872, Pedro Campos, de 11 anos de idade, aluno adiantado inclusive, largou a escola e também a sua família. Segundo registrou Pedro Fortunato, deixou a segunda cadeira por ter fugido da casa paterna¹⁷⁰. Outro colega de Pedro “fujão” era Antonio Luiz, “o Rebelde”. Conforme registro no livro de matrículas, saiu da escola, pois não vinha a ela a menos que fosse conduzido pelo seu protetor. Este, desacorçoado, envia o menino “de volta” (o que indica que não

¹⁶⁷ APMCM. Livro de Matrículas, fl. 18.

¹⁶⁸ APMCM. Livro de Matrículas, fl. 21

¹⁶⁹ APMCM. Livro de Matrículas, fl. 24

¹⁷⁰ APMCM. Livro de Matrículas, fl. 21

era natural da Lapa) para a Província do Rio Grande do Sul em 31 de dezembro de 1872¹⁷¹.

Mais um personagem na negociação: Libante Medeiros. Tendo vindo da cidade de Curitiba, na Província de Santa Catharina, começou a receber as lições de Pedro Fortunato em 28 de março de 1874. Pouco mais de um ano se passara, quando saiu da escola para “voltar à casa paterna”, num sinal de que mesmo não morando com seus pais, aqueles que lhe davam casa, comida e roupa lavada, lhe davam também a instrução¹⁷².

Olhando agora a negociação do lado dos tempos escolares, encontramos um Estado que por meio dos seus agentes legislativos ao longo do período de nossa pesquisa, foi cada vez mais tentando, valendo-se de estratégias nem sempre vitoriosas – como se queixava o professor em 1880 – abocanhar uma parte do tempo das crianças, fazendo-as permanecer na escola cada vez mais. No começo dos anos 1870 esse tempo “roubado” dos pais e “ganho” para escola era de cinco horas. No final na década, quando nos fala Pedro Fortunato, esse tempo durava seis horas. No meio desse processo houveram concessões do Estado para as famílias: a da hora de início e término da duração dos trabalhos escolares. Em alguns momentos a manhã ficava mais livre, em outros a tarde. Mas, nem elas surtiavam o efeito desejado.

Outro indício desse lado negociação é a diferenciação entre cidades, bairros e vilas. Entretanto, as suposições do Estado de que estas últimas tinham ritmos diferentes dos das cidades, caía por terra quando na Lapa, que era uma das cidades maiores na época, os hábitos da população estavam ainda muito ligados à vida agrícola, em decorrência da qual a maior parte da população vivia disseminada pelos recantos daquele lugar.¹⁷³

Em meio a essas disputas e embates, Pedro Fortunato, por meio de sua prática e de seu discurso, vinha produzindo uma sugestão formulada a partir do

¹⁷¹ APMCM. Livro de Matrículas, fl. 27

¹⁷² APMCM. Livro de Matrículas, fl. 31

¹⁷³ Essa disseminação era também motivo de preocupação para os dirigentes locais e entrave para o desenvolvimento da cidade, como se deprende do Parecer apresentado ao Presidente da Província em 1873. “O estado geral do município, se não é desanimador não se pode, contudo, dizer feliz. Disseminada como se acha a população, dedicada a vários misteres da vida, sem indagar os princípios da arte para obter melhores resultados de sua indústria não é possível pensar na riqueza em futuro próximo.” (APMCM. Parecer. 1873, fl. 1. Cx 6, Administração Municipal volume 10, n. 1857. *Documento Manuscrito*).

modo como ele acompanhava essa negociação naquela época. Propunha, não que o Estado desse, de forma absoluta, as cartas do jogo. Antes, pela experiência que adquiriu no contato com esses meninos que ao longo da década foram saindo de sua escola, aponta a solução que parecia mais eficaz: adaptar o tempo das aulas às demandas vindas da criança, ainda que por trás delas muitas vezes estivessem os interesses dos pais. Ao propor uma solução para o impasse, Pedro Fortunato destacou um dos possíveis papéis da criança no processo de escolarização: a de fiel da balança nas negociações do tempo escolar.

A segunda proposta de Pedro Fortunato amplia esta constatação, mas por outro viés. Segundo ele, reduzida a uma sessão os trabalhos escolares, era importante que o tempo total não ultrapassasse cinco horas, a fim de não fatigar os meninos menores. Não apenas uma sessão, mas um tempo menor remodelado a partir das necessidades da criança. Preocupações semelhantes sobre o tempo de permanência das crianças na escola também foram manifestadas pelo Inspetor Paroquial da Lapa, Conrado Erichsen, em seu já conhecido relatório de 1879:

O tempo prescrito no artigo 162 do Regulamento é, a meu ver, excessivo: uma criança de sete ou oito anos não pode permanecer, durante seis horas, contrariada em suas tendências e inclinações naturais, sem que, no seu desenvolvimento, tanto físico quanto moral, se manifestem gerais perturbações, quando o ideal dos que se preocupam com o estado desses importantes assuntos é hoje descobrir os meios mais próprios para conseguir a instrução das crianças sem *fatigá-las no físico ou na moral*. (Relatório Caetano Erichsen, 1879)

Professor e inspetor fazem, de modo geral, a mesma sugestão tendo em vista a figura da criança, que ainda sendo “menor”, por volta de “sete, oito anos” não poderia continuar sendo contrariada em suas necessidades. Essa fala é eco de uma percepção que via se generalizando na Província e também no “ideal dos que se preocupavam com esse importante assunto”. Quem seriam esses que vinham “queimando o tutano” em busca de uma solução para o importante assunto da instrução da infância?

Certamente, os pedagogos europeus frequentemente citados nos Relatórios dos Presidentes da Província. Mas, não só eles. Um grupo em particular, que vinha adentrando lentamente no espaço da escola, fazendo inúmeras críticas e sugestões, era aquele formado pelos médicos, a ponto de, segundo José Gonçalves Gondra, no interior da ordem médica ter se gestado um modelo de organização escolar

(GONDRA, 2004, p. 481). Esses homens, de importante posição social no período, doutores formados nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia, elegeram como a solução dos problemas sociais do Império um dos campos da sua ciência: o da higiene. As preocupações desses médicos foram também reproduzidas na Província do Paraná. Segundo Liliane Larocca,

Uma medicina idealizada como ciência, arte e instrumento de preservar a vida e conservar a saúde emergia no final do século XIX, fortalecida pela circulação de discursos e composição de prescrições higienistas propagadas pelos esculápios. Tal ciência médica, que a tudo queria dar conta, somava-se às ações civilizatórias em curso no Paraná. (LAROCCA, 2009, p. 29)

Uma constatação feita por Larocca a partir das fontes de sua pesquisa é a de que ao longo do século XIX o campo de ação desses médicos que tinham por missão a higienização do Brasil e do Paraná foi se deslocando lentamente dos lugares para os indivíduos. (LAROCCA, 2009, p. 26) Assim, se no início do período provincial as preocupações giravam em torno dos espaços e da terra na qual viviam os paranaenses (consideradas ótimas devido ao clima seco), trinta anos depois as preocupações incidiam sobre os próprios paranaenses, seus corpos e seus hábitos que precisavam ser higienizados. Um indivíduo privilegiado nesse segundo momento foi a criança, especialmente aquela no interior da sala de aula. Isso se percebe, por exemplo, na recorrência com o que o *duo* infância e higienização comparecem nas teses produzidas pelos alunos de medicina das faculdades do Rio e Bahia, as grandes fábricas de “homens científicos” do período.¹⁷⁴

Ao voltarem sua atenção para a escola, esses homens preocuparam-se com a redefinição de vários aspectos do cotidiano escolar, por meio de disputas em torno daquilo que se refere ao modelo escolar, “na distribuição do tempo, rotinas, práticas, idades, classes, mecanismos de controle, métodos de ensino, material e mobiliário escolar” (GONDRA, 2004, pp. 485-484) e até mesmo nas práticas de leitura, através

¹⁷⁴ Valho-me de dois trabalhos, a título de exemplificação. Espírito Santo *et al* (2006), buscando identificar as imagens da infância nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre os anos de 1832 a 1930, acabam na verdade, por destacar mais campos de intervenção destes médicos do que uma imagem da infância propriamente dita. Tais campos seriam: as fases finais da infância, o tempo ideal para a educação e a instrução, o papel das mães na formação de crianças saudáveis, o valor moral do aleitamento materno, a pobreza e as más condições das casas de expostos. Já Zucolotto (2007), analisando as teses da Faculdade de Medicina da Bahia entre 1869 a 1898, chega a identificar nesses discursos os elementos que possibilitaram a patologização do fracasso escolar (expressão dela!), onde a higiene escolar despontava como a solução ideal para o problema.

“das posturas adequadas para este ato (...) e na boa iluminação para que se efetivasse e também pela análise do próprio modo e técnicas de ler...” (GONDRA, 2000, p. 537). Também fitaram o olhar no tempo de duração das aulas, a fim de que os trabalhos escolares não “torturassem” a criança. E aqui, seus olhares convergem com os de Pedro Fortunato e Caetano Erichsen. Mas, não apenas deles.

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, problematizando um conjunto de saberes e práticas voltados para a educação do corpo na Província do Paraná, traz dois testemunhos dessa reverberação. Já em 1870, o professor de Paranaguá, José Cleto da Silva, dirigia aos dirigentes da Instrução Pública uma petição de redução do tempo das aulas, alegando, além de questões alimentares (as crianças comiam e em seguida iam à escola, o que poderia causar problemas cerebrais), até elementos que remetiam à especificidade da criança, com necessidades de um tempo infantil, como a de ter seus divertimentos, de forma que uma só sessão diária dos trabalhos escolares era a melhor solução. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2007, p. 278). Outro testemunho é o abaixo assinado de um grupo de professores de Curitiba, datado de 1879, fazendo um pedido semelhante ao de Conrado Erichsen, pois julgavam de toda conveniência uma só sessão diária, por ser um sistema adotado na Corte e na maioria das Províncias e inquestionavelmente recomendado pela *higiene*. (Idem, *ibidem*, p. 276).

As falas destes sujeitos e as idéias em circulação indicam que, embora cada um afirme a partir da sua prática a necessidade da alteração – o que é indício de sua percepção em relação ao comportamento da criança no interior da escola, chegando ao ponto de exigir alguma mudança –, com exceção de Pedro Fortunato e José Cleto, os demais buscam legitimar sua petição/sugestão por meio da referência explícita aos saberes científicos do período, demonstrando mais uma vez a multiplicidade de olhares que ajudou a desenhar e definir contornos da infância e em especial, da infância escolarizada.¹⁷⁵ Contudo, aqueles que estavam mais diretamente no convívio das crianças, davam ênfase aos aspectos menos perceptíveis aos médicos que olhavam “pela janela” para dentro da escola: percebiam, como José Cleto, que além de aprender, a criança precisa brincar e os tempos escolares não poderiam monopolizar todos os tempos da vida, com o risco

¹⁷⁵ José Gonçalves Gondra (2004, pp. 325-330), ao analisar as teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, evidencia a recorrência do tema do tempo dos trabalhos escolares em função da especificidade da criança. Seria interessante, em outros trabalhos, ocupar-nos da circulação desses saberes que chegam e legitimam as falas aqui mobilizadas.

de atentarem contra o moral e o físico das crianças, com preocupava-se Pedro Fortunato.

A percepção de Pedro Fortunato e seus contemporâneos, ao que parece, adquiriu tamanha força no início da década de 1880, que em 2 de maio de 1882, até que fosse formulado um novo regulamento, o Presidente da Província Carlos Augusto de Carvalho mandava que, dentre outros artigos, o 162 do Regulamento de 1876 – aquele que determinava o tempo de duração dos trabalhos escolares – fosse revogado e em seu lugar se realizasse o seguinte: “As aulas primárias funcionarão todos os dias, compreendida a quinta-feira, das 9 horas da manhã à uma da tarde”.¹⁷⁶

Dessa forma, a percepção da necessidade dos tempos escolares adaptarem-se aos tempos sociais e de modo particular aos tempos da infância de que nos falavam Pedro Fortunato e Caetano, levou a melhor na sutil negociação realizada naquele período. A proposta de Pedro Fortunato – de uma só sessão diária e um tempo de duração menor –, dois anos depois, foi quase que inteiramente acatada, salvo que com uma hora a menos por dia e um dia a mais na semana.

3.2 *Sem utensis os meninos pobres nada podem aprender*: representações da infância a partir da cultura material escolar

Continuando sua tarefa de sugerir escrevendo e escrever sugerindo, Pedro Fortunato em pouco mais de uma linha, expressou o que julgava uma necessidade fundamental dos meninos que freqüentavam a sua escola: “... a respeito dos móveis e utensis¹⁷⁷ para os meninos pobres, se não se suprirem os respectivos professores, nada poderão eles aprender”.

Pode parecer estranho a nós – que a essa altura já quase nos habituamos a ver nosso professor não economizar tinta nem papel em suas propostas –, apresentar de modo tão lacônico esta que segundo ele era condição *sine qua non*

¹⁷⁶ Ato de 2 de Maio de 1882 *apud* Relatório Carlos Augusto de Carvalho, 1º de Outubro de 1882, p. 87. Verificando esta mesma lei na Coletânea de MIGUEL e MARTIN, na versão digital, a hora de encerramento consta como sendo as quatro da tarde. (p. 354). Confrontado esta informação com o original da Coleção de Leis da Província, pude confirmar o horário anunciado pelo presidente Carlos de Carvalho em seu Relatório.

¹⁷⁷ Por utensis os professores, inspetores e presidentes da Província designavam os objetos de uso corrente na sala de aula, aquilo que hoje chamaríamos de material escolar.

para o aprendizado, já que afirmava que sem utensis, os meninos pobres nada poderiam aprender. Tratar-se ia apenas de uma retórica, reproduzindo aquilo que ele lia com frequência nos relatórios oficiais sobre as escolas da Província e daí o modo tímido em que toca no assunto? Ou seria talvez uma última tentativa de tocar numa tecla que já vinha sendo martelada há muito mais tempo por ele e seus colegas professores?

Em 1869, terceiro ano de exercício de seu magistério, ele queixava-se ao Inspetor Paroquial Miguel José Correa, um dos signatários da subscrição do primeiro capítulo, afirmando que faltavam em sua escola quase todos os objetos prescritos nos artigos 43 e 44 do Regulamento de 8 de Abril de 1857.¹⁷⁸ Visitando a legislação, deixando de lado a mobília e dando atenção especial aos utensis, é possível chegarmos à seguinte listagem do que poderia estar em falta: penas, lápis, esponjas, giz, réguas, papel e livros.¹⁷⁹ Contudo, este material era mais diversificado do que indicava a legislação e precisava ser numeroso para dar conta daquilo a que se propunha – ajudar no aprendizado dos meninos pobres –, como se percebe nas listas de objetos efetivamente enviados às escolas da Província. Embora não tenha sido localizado o respectivo livro de materiais enviados às escolas no período aqui estudado, a relação abaixo pode ter sido bastante próxima daquilo que pediam e esperavam professores como Pedro Fortunato ao longo do período provincial.¹⁸⁰ Trata-se do que foi remetido às escolas da Vila do Príncipe em 7 de março de 1857:

¹⁷⁸ Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. ao Inspetor Paroquial Miguel José Correa. Lapa, 17 de janeiro de 1869. DEAP-PR, AP 299 pp. 196-197.

¹⁷⁹ Regulamento de 1857, artigos 43 e 44.

¹⁸⁰ Pelo contato com as fontes interrogadas ao longo da pesquisa, uma hipótese que poderia ser perseguida em outros trabalhos, é a de que boa parte da organização e configuração da escola primária paranaense do Oitocentos foi definida nos primeiros anos do período Provincial, por meio do Regulamento Geral de 1857 e pela atuação do Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Motta (1856-1859). Nos anos seguintes, embora mudanças significativas tenham ocorrido, muito dessa organização permaneceu. Creio que parte da narrativa aqui produzida confirma isso, especialmente levando-se em conta o número de vezes em que, somente recorrendo ao Regulamento de 1857, se tornam mais claros alguns aspectos aqui problematizados. A questão da cultura material de que agora estamos nos ocupando, é apenas mais um deles e justifica mais este recuo temporal que ora se realiza.

...remete-se ao Inspetor de Instrução Pública do Distrito da Vila do Príncipe os utensis abaixo declarados, para serem distribuídos proporcionalmente aos alunos pobres das escolas de 1as letras de ambos os sexos da mesma vila a saber:

Sexo Masculino

2 resmas de papel almaço
50 penas de ave;
36 lápis
1 coleção de traslados;
8 Lousas
40 lápis de pedra
3 livros da lei
3 onças de esponja
10 cartilhas de Pimentel
2 História do Brasil por Coruja
3 gramáticas do mesmo autor
20 aritméticas de Figueiredo

Sexo Feminino

1 resma de papel almaço
50 penas de ave;
24 lápis
1 coleção de traslados;
6 lousas
40 lápis de pedra
1 livro da lei
2 onças de esponja
1 cartilha de Pimentel¹⁸¹

Como se percebe nesta relação, os professores não esperavam apenas utensis, mas ansiavam que os mesmos lhes fossem enviados em quantidades suficientes para provimento dos alunos pobres. Esse material podia ser tanto de uso individual (como sugerem as 50 penas de aves ou os 40 lápis de pedra) ou de uso coletivo (o que seria o caso das 2 Histórias do Brasil de Coruja¹⁸², das 3 gramáticas do mesmo autor ou das 8 lousas). As quantidades diferenciadas entre as escolas do sexo masculino e feminino são também reveladoras da presença majoritária dos primeiros nos ambientes escolares no início da segunda metade do século XIX. Parece, assim, que era esse tipo de material enviado às escolas que Pedro Fortunato fazia referência em 1869 bem como em 1880. Os pedidos constantes, por seu turno, apontam que nem sempre o Estado conseguia dar conta dessa demanda.

Em dezembro de 1872, o Inspetor Paroquial da Lapa Francisco Alves Guimarães, no seu relatório anual à Inspetoria Geral, declarava estarem as escolas

¹⁸¹ DEAP-PR. Utensils remetidos às escolas da Província. Códice 119, fl 2 v.

¹⁸² Nesta dissertação não me ocuparei da discussão sobre os livros didáticos em circulação na Província do Paraná. No entanto, para um contato com a temática para o Oitocentos, vide os trabalhos de Galvão (2005), Bittencourt (2004). Sobre as representações da infância presentes neste tipo de materiais, remeto à tese de Diane Valdez (2006), que se ocupou desta análise a partir dos livros de leitura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, que também tiveram larga circulação pela Província do Paraná.

do distrito completamente desprovidas dos utensis de que necessitavam os meninos pobres.¹⁸³ No mesmo mês o Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza, relatava ao Presidente da Província:

Quanto a livros e outros materiais de estudo, em todo o ano letivo findo não houve suprimento, o que sem dúvida alguma é em muitos lugares, um sério obstáculo para a frequência das escolas e adiantamento dos alunos. Todos esses objetos, quando os pais têm meios, são fáceis de obter nas cidades onde existem à venda, mas se eles não dispõem de recursos, ou mesmo quando dispõem, se as escolas em cujas proximidades residem são afastadas das povoações, lhes é muito difícil obter, ficando deste modo os meninos privados de aprender.

Sei de muitos professores que com seus exíguos meios suprem aos meninos mais necessitados, alfabetos, papel, penas e tintas, sem o que não teriam em suas escolas discípulos a ensinar (....) Isto é fácil de conseguir-se uma vez que por conta da Província, sejam supridos aos meninos pobres, todos os objetos de que precisam para aprender. (Relatório João Franco de Oliveira Souza, 1872)

O inspetor Geral confirma o que já vinha sendo constatado pelo Inspetor Paroquial da Lapa: o não suprimento de utensis aos meninos pobres, que se tornava “sério obstáculo para a frequência das escolas e adiantamento dos alunos”. A situação chegava a tal ponto que alguns professores buscavam eles mesmos dá-los a seus pupilos. No entanto, o inspetor entende que toda essa situação poderia ser remediada se a Província fizesse o provimento de materiais de que precisavam os meninos pobres.

Os presidentes também iam reconhecendo a necessidade de enviar utensis para esse grupo de criança, como foi o caso de Araújo Abranches em 1874 e Lamenha Lins em 1877. O primeiro pedia que a assembleia provincial, por meio das leis de orçamento, “fornecesse crédito para a compra de livros e utensis para os meninos pobres”¹⁸⁴, enquanto o segundo julgava que nem a caridade pública dava conta de solucionar o problema¹⁸⁵. E o rosário de lamentações e pedidos poderia ser ainda maior!

Valdeniza Maria da Barra, analisando fontes semelhantes a estas na Província de Goiás, propõe considerar que a fala oficial da falta de condições materiais para o exercício do magistério é indicadora de um projeto educacional em

¹⁸³ Relatório de Francisco Alves Guimarães ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná. Lapa, 8 de dezembro de 1872. DEAP-PR, AP 392, pp. 180-196.

¹⁸⁴ Relatório Araújo Abranches, 1874, p. 25.

¹⁸⁵ Relatório Lamenha Lins, 1877, p. 53.

produção no Oitocentos. Segundo ela, “interpretar a fala oficial do século XIX é se defrontar com a explicação de que não dá para fazer isso porque falta aquilo. A hipótese que está em construção é a de que pensar a reclamação oficial da falta é reconhecer os ensaios de um projeto” (BARRA, 2004, p. 12). Já Rosa Fátima de Souza, realizando um balanço sobre a produção da historiografia brasileira sobre a cultura material escolar, destacando as inúmeras possibilidades históricas em torno do tema, chama a atenção para um ponto de convergência: a preocupação dos estudiosos da cultura material “em posicionarem o homem no centro da discussão sobre os objetos, ressaltando a relação humana com o mundo material” (SOUZA, 2007, p. 169).

As contribuições destas duas historiadoras fornecem chaves interpretativas que nos ajudam a avançar em nossa pesquisa sobre a Lapa. No primeiro caso, se a fala a cerca da falta de materiais caracteriza um projeto educacional como quer Barra, poderíamos nos indagar: para quem é que este projeto estaria voltado na Província do Paraná a partir do discurso da falta de utensis? No segundo caso, assumindo que na discussão em torno da cultura material é o humano que acaba adquirindo centralidade, quem seria esse humano para quem a ausência de materiais representaria a possibilidade ou impossibilidade de aprender? A resposta, ao menos nas fontes aqui mobilizadas, é bem clara: os meninos e meninas, as crianças *pobres* que freqüentavam as escolas da Lapa e das demais cidades da Província do Paraná. Assim, entendo que a fala da falta de utensis presente no discurso de Pedro Fortunato e seus contemporâneos teve por consequência destacar um grupo em particular dentro daquele maior que já identificamos como sendo o da infância escolarizada – o grupo da infância pobre – para quem a Província deveria oferecer as condições mínimas para o acesso a escolarização: o suprimento de materiais. Por meio destes discursos e das práticas por ele engendradas, produziram-se também representações sobre esta infância “provida” pela administração Provincial. Instigado pelo ensinamento de Bloch de que tudo o que o ser humano toca pode e deve informar sobre ele (BLOCH, 2001, p. 79), creio que uma visita à escola de Pedro Fortunato pode nos informar sobre essa infância pobre que em função da ausência de materiais a ela destinados se tornou presente nas lembranças e pedidos do professor, dos inspetores e presidentes da Província.

Entre os anos de 1867 a 1880, Pedro Fortunato sempre reservou uma coluna em seu livro de matrículas, encabeçada pelo termo “estado pecuniário”, onde

registrava se o aluno “*é pobre*” ou “*têm meios*”. Como já tivemos oportunidade de verificar, nos anos posteriores a 1880 houve uma modificação no quadro de dados do Livro de Matrículas da Escola de Pedro Fortunato e dessa forma não foram suprimidas apenas a cor e a condição dos alunos, mas também o estado financeiro. O quadro abaixo nos informa sobre o número de alunos pobres que ele matriculou anualmente em sua escola no período em que registrava a condição econômica deles: (Quadro 16)

Ano	Número de matrículas realizadas no ano	Número de Alunos declarados pobres	Proporção de alunos pobres/alunos com meios
1867	32	9	1 dentre 3,5
1868	30	12	1 dentre 2,5
1869	10	2	1 dentre 5
1870	13	3	1 dentre 4,3
1871	14	1	1 dentre 14
1872	15	3	1 dentre 5
1873	10		
1874	14	2	1 dentre 7
1875	9	1	1 dentre 9
1876	14	3	1 dentre 4,6
1877	20	6	1 dentre 3,3
1878	27	7	1 dentre 3,8
1879	9	3	1 dentre 3
1880	9	3	1 dentre 3
Total	226	55	

QUADRO 16 – ESTADO PECUNIÁRIO DOS ALUNOS DE PEDRO FORTUNATO
(1867-1880)

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO

Muitas das representações que ordenam o mundo social são realizadas de maneira semelhante a esta, onde, por meio de uma operação escriturística (VEIGA, 2005) o professor Pedro Fortunato ia definindo, dentre os seus alunos, quem eram os que tinham meios ou então que eram pobres e que durante todo o tempo de sua presença na escola, demandariam da Província uma atenção especial.

Entre os anos de 1867 e 1880, no qual nos fala o professor, 226 alunos haviam passado por sua escola, com uma perceptível diminuição nas matrículas nos dois últimos anos. Deste contingente, 55 eram pobres. Em todos estes anos, com exceção de 1873, marcaram presença na escola. De acordo com o quadro, essa presença nunca foi majoritária, o que não significa que fosse inexpressiva, dado o número de vezes em que enviava solicitação de utensis à Província. É o que revela

uma análise da proporção de cada aluno pobre em relação aos alunos “com meios” onde o panorama corresponde melhor às preocupações de Pedro Fortunato.

De modo geral, para cada aluno pobre matriculado havia uma média que oscilou entre 2,5 e 7 alunos “com meios” ao longo dos anos. O ano em que a proporção de “pobres” em relação aos “com meios” foi mais significativa teria sido 1876 e o ano de menor expressão 1874. O que ocorreu com mais frequência e ficou meio equilibrado de 1877 a 1880 foi a média de aproximadamente 1 aluno pobre para cada 3 matriculados. No cotidiano de ensinar aos alunos que tinham materiais e os que dependiam de recebê-los da Província, que com frequência deixava de enviá-los, os clamores de Pedro Fortunato se tornam bem mais compreensíveis, pois sem eles, um dentre cada três alunos matriculados, nos quatro anos acima mencionados, deixava de ter condições materiais para aprender!

Contudo, não foi apenas a informação sobre a condição financeira a registrada, mas também a referente à da filiação. Até que ponto a filiação tinha relação com a representação sobre quem era pobre na escola de Pedro Fortunato? Observemos o próximo quadro (Quadro 17)

Ano	Número de Alunos declarados pobres	Filhos Legítimos	Pais Incógnitos
1867	9	5	4
1868	12	9	3
1869	2	1	1
1870	3	1	2
1871	1	1	
1872	3	3	
1873			
1874	2		2
1875	1		1
1876	3	2	1
1877	6	2	4
1878	7	2	3
1879	3	3	
1880	3		3
Total	55	29	24

QUADRO 17 – FILIAÇÃO DOS ALUNOS POBRES DE PEDRO FORTUNATO (1867-1880)
 FONTE: LIVRO DE MATRICULAS DA SEGUNDA CADEIRA

Antes de procedermos à análise destes dados é preciso que se diga que a identificação da filiação nos registros do século XIX (na maioria dos casos os registros eclesiásticos seguidos nas cidades mais desenvolvidas pelos de registros

de tabelionatos), imprimia no indivíduo uma demarcação social não pouco expressiva. A ausência da filiação nos registros oficiais, por outro lado, diferenciava o indivíduo no plano escriturístico, o que deixava visível um pequeno “desarranjo” no modelo familiar vigente, de aparências, rompido pelo indivíduo desde o nascimento. Contudo, a “paternidade incógnita” não deve nos fazer crer em paternidade desconhecida, mas não reconhecida. Algo, segundo as análises de Marília Souza do Valle, perfeitamente compreensível para o caso da Lapa.

Primeiramente, dada a situação de pouso de tropas que originou a cidade e que a manteve economicamente ativa ao longo do século XIX, por meio dos registros de batismos de 1770 a 1829, Valle constatou que boa parte dos nascimentos ilegítimos freqüentemente se dava nove meses após o período da internada, quando as tropas eram engordadas para seguir viagem à Sorocaba, sendo que dificilmente os tropeiros “assumiriam os filhos nascidos dessas uniões fortuitas” (VALLE, 1983, pp. 315ss). Outra causa para o número de uniões ilegítimas e conseqüentemente do nascimento de prole ilegítima aos olhos da Igreja e da Sociedade era a pobreza dos casais, que não podendo pagar as avultadas despesas com os casamentos, espórtulas dos padres e a documentação necessária, que às vezes precisava vir de paróquias distantes, optava por essa união livre, não legítima. (VALLE, 1983, p. 313). Um terceiro fator a ser considerado para a Lapa é o dos expostos nas casas de família e que mesmo sendo muitas vezes criados pelos próprios pais e mães, eram oficialmente vistos como ilegítimos. (Idem, ibidem, p. 314)¹⁸⁶ Diante dessas observações, fica evidente que a ilegitimidade trazia consigo uma série de outras representações, como a do adultério e fornicção, (veementemente condenados pela Igreja Católica no século XIX e mais ainda após o Concílio Vaticano I), mas também da pobreza e abandono.

Isto posto, dos 55 alunos pobres matriculados durante 14 anos na escola regida por Pedro Fortunato, 29 eram filhos legítimos e 24 eram ilegítimos. Em alguns anos (1871, 1872, 1879) todos os alunos pobres eram também filhos legítimos. Em outros anos (1874, 1875 e 1880) todos os alunos pobres matriculados eram filhos de “pai incógnito”. De modo geral, o número quase equilibrado revela que os alunos considerados pobres estavam bastante próximos das relações extraconjugais, que

¹⁸⁶ Maria Luiza Marcílio (2003), num trabalho sobre as rodas de expostos e a criança abandonada no Brasil, chega a identificar a existência de uma na Lapa, no século XIX. Creio que talvez seja uma referência ao lugar de origem dos expostos, ou as casas onde estes se encontravam, algo que não fica bem claro naquela pesquisa.

embora toleradas, imprimiam-lhes também o estigma da ilegitimidade, que somado ao da pobreza, nos foi legado nos registros do professor.

Uma das queixas de Pedro Fortunato era a de que esses alunos pobres, sem materiais para aprender, não podiam concluir a escolarização. Novamente, é partindo de sua prática que devemos tentar compreender tal fenômeno. (Quadro 18)

Ano de Matrícula	Número de Alunos declarados pobres	Situação ao sair da escola	
		Ensino Completo	Ensino Incompleto
1867	9	1	7
1868	12	3	9
1869	2		2
1870	3		3
1871	1		1
1872	3		3
1873			
1874	2		2
1875	1		1
1876	3		3
1877	6		6
1878	7		7
1879	3		3
1880	3		3
Total	55	4	51

QUADRO 18 - SITUAÇÃO DOS ALUNOS POBRES AO DEIXAREM A ESCOLA (1867-1880)
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA SEGUNDA CADEIRA

Observando o quadro acima, percebemos que de fato, aquilo que Pedro Fortunato afirmava ao presidente da Província em 1880 corresponde ao que se dava na prática em sua escola. Dos 55 alunos pobres, apenas 4 deixaram-na devidamente habilitados nas matérias do ensino primário. O último aluno pobre a sair da escola de Pedro Fortunato nessas condições, foi matriculado em 1868. Os outros 50 alunos que a frequentaram, sem receber os devidos materiais, mas eventualmente em função de outros fatores dos quais não nos ocupamos aqui, a deixaram com o ensino incompleto.

Diante deste panorama traçado, torna-se mais fácil compreender a importância que o assunto do provimento de utensis para os meninos pobres tinha no cotidiano da segunda cadeira do sexo masculino da Lapa e talvez, da maioria das escolas públicas do período. A infância pobre aos quais eram destinados – por meio da prática dos professores, dos pedidos de materiais que eles, inspetores paroquiais e inspetores gerais faziam aos presidentes da Província e daquilo que estes em

seus discursos relatavam à Assembleia Provincial e aquela por meio de leis procurava solucionar e ordenar nessa difícil realidade – teve associada à sua condição social outra representação, a da dificuldade (e às vezes impossibilidade) de sucesso na escolarização. Mas, ao ser pauta constante da boca e na pena destes sujeitos, indicia que este estrato da população também freqüentava as escolas e provocava professores e administradores da Província a procurarem, dentre dos recursos e condições dos cofres públicos, a buscar meios de lá mantê-las e alimentá-las com o pão da instrução. Já aqueles quatro meninos, que conseguiram concluir o ensino elementar na Escola de Pedro Fortunato, são presenças que se emergem do nosso passado educacional para deixar o historiador atento contra qualquer *generalização* sobre o insucesso do pobre na escolarização.

3.3 “Não se pode lecionar convenientemente a número tão avultado de alunos”: da escolarização em massa à escolarização da criança

Com o pensamento, talvez, nos 52 meninos matriculados em sua cadeira e nos 32 que em média a frequentavam (conforme o dado mais exato de que dispomos, relativo ao final de 1879)¹⁸⁷, é que Pedro Fortunato pode ter formulado a última sugestão saída de sua pena no ofício que estamos lendo, referente ao número de alunos que considerava ideal para o bom funcionamento de uma escola:

Diz mais no artigo 7º que “haverá em cada povoado em que se verificar a existência de 40 meninos, em condições de aprender, uma cadeira pública de ensino elementar...” dando assim a entender que onde não houver 40 meninos não deve existir escola. O regulamento não marca o máximo de meninos que podem freqüentar uma escola, entendo, porém, que justamente este número quarenta deveria ser o máximo para uma, pois acredite V. Sa. que por mais diligente que seja o professor, não pode convenientemente lecionar a mais de 40 meninos. (Ofício de Pedro Fortunato, 1880, grifo de Pedro Fortunato)

Se, aparentemente, encontramos nosso professor fazendo uma sugestão simples e fácil de ser posta em prática, se comparada, por exemplo, àquela sobre a escolarização dos ingênuos, não devemos deixar escapar o caráter de contramão do qual ela se reveste em face à conjuntura da instrução pública na Província do

¹⁸⁷ Relatório Presidente Dantas Filho, 16 de Fevereiro de 1880, anexos A.

Paraná. Duas falas, separadas entre si por catorze anos, podem nos ajudar a compreender melhor essa afirmação e medir os sentidos da proposição do professor lapiano.

O primeiro testemunho que evocaremos sobre o assunto nos convida a um recuo temporal, a fim de ouvirmos o que pensava o Presidente da Província Pádua Fleury¹⁸⁸, no seu relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial em 1866. Afirmava ele:

A multiplicidade de escolas deve ter por limites os recursos financeiros da província, e a insuficiência de seu pessoal. Exagerá-la é entregar o ensino a ignorância e á inépcia, incumbindo-as de instruir o povo.

Sendo admitido que só uma décima parte da população livre está nas condições de freqüentar as escolas, o número destas tem de proporcionar-se a 8749, de onde resulta que para cada uma das 54 atuais correspondem 160 habitantes.

Se atendermos, porém, que em França, onde a população é 36 vezes mais densa e na Holanda 50, se adota a proporção de 1.000 e 2.000 por escola, concordareis que é excessivo o numero de 54 para 8749.

Parece-me, pois, se deveria estabelecer como regra possuisse cada freguesia uma do sexo masculino, e cada município outra do feminino; à exceção da capital e da cidade de Paranaguá, que poderão conservar 4, sendo duas para o primeiro e duas para o segundo.

Fixada esta base, ficarão 34 escolas, à razão de 257 habitantes, número que não é extraordinário, em vista da imensa disseminação da população pelo vasto território da Província. Sobre isto, para conservação das escolas, convém determinar o mínimo legal de frequência assídua, o qual não deve ser menor de 24 alunos.¹⁸⁹

De acordo com Pádua Fleury, o número de cadeiras de instrução pública deveria ser proporcional à disponibilidade financeira da província. Criar uma escola era criar também uma fonte de gastos e despesas, cujos retornos ao que parece nem sempre eram os esperados. Ao realizar comparações com outros países considerados mais desenvolvidos em matéria de instrução, a intenção do presidente era deixar claro que as escolas precisavam ser freqüentadas pela população para que as despesas com elas fossem justificadas. Ele, inclusive, sugere um número mínimo para a conservação de uma escola: 24 alunos, mas, deixa “no ar” o número máximo que poderia exigir a abertura de uma segunda escola em uma mesma localidade. Mas, se ele considerava uma escola para 257 habitantes em condições

¹⁸⁸ Natural de Cuiabá, Bacharel em Direito e membro do Partido Liberal, André Augusto de Pádua Fleury (1830-1895), governou a Província do Paraná entre os anos de 1864 a 1866, com algumas ausências dentro do período, já que acumulava outras funções na pasta do Império. Foi, segundo David Carneiro, especialista em sistemas presidiários. (CARNEIRO, 1994, pp. 167-168)

¹⁸⁹ Relatório Pádua Fleury, 1866, pp. 23-24.

de aprender o ideal, podemos ter uma ideia de como ele se posicionaria se fosse necessária tal demarcação. Sabemos, pelo contato com as fontes, que nenhuma escola na Província chegou a ter matrícula tão grande. Contudo, no plano das intenções e objetivos por trás da instrução da população da Província, fica implícito o caráter massivo do qual ela se revestia.

Doze anos mais tarde, diante da mesma Assembleia (mas de outros deputados), na pauta de outro presidente, Joaquim Bento de Oliveira Júnior¹⁹⁰ (mas com idéias não muito diferentes da do seu antecessor aqui evocado), o assunto volta à baila. Segundo o pensamento deste administrador, era preciso saber se o número de escolas correspondia à procura por elas, ou dizendo de outro modo, quantos habitantes haveria para cada escola em funcionamento. Lamentando a falta de dados precisos, após proceder a alguns cálculos, acaba por “demonstrar” que a população escolar em 1878 seria de 26 mil crianças e, no entanto, apenas 2.062 freqüentavam as escolas (considerando aqui as públicas e particulares) de forma que 23.938 seriam o total de crianças que, em idade de freqüentar as escolas, permaneciam analfabetas.¹⁹¹ Prosseguindo sua incursão pelo admirável mundo dos números, afirmava ainda que se as 88 escolas que estavam criadas na Província à época pudessem ser distribuídas entre a população escolar com precisão e “correspondessem por tal forma às diferentes populações locais que a soma da população escolar coincidissem com o número das matrículas, veríamos cada escola com a matrícula média de 296 alunos”¹⁹². Contudo, diante da realidade da baixa frequência, o que na prática se verificava era algo em torno de uma escola para cada 31 alunos¹⁹³. Para ele era este um triste fato que não correspondia aos esforços dos cofres provinciais em manter este ramo do serviço público. Para o econômico presidente a solução era suprimir escolas.

¹⁹⁰ Mineiro da Vila de Conceição do Serro, Joaquim Bento de Oliveira Júnior (1846-1878), advogado, membro do Partido Conservador, governou a Província paranaense entre agosto de 1877 e fevereiro de 1878. Nessa passagem relâmpago, pode levar uma eterna lembrança do Paraná: a filha que lhe nasceu em Curitiba (CARNEIRO, 1994, pp. 269-270). Caindo o Gabinete Conservador, deixou a Província do Paraná, mas também sua filha e família, falecendo no caminho rumo a Minas Gerais, em 6 de março de 1878. (idem, p. 273).

¹⁹¹ Relatório Oliveira Júnior, 1878, p. 38.

¹⁹² Idem, ibidem, p. 35.

¹⁹³ Idem, p. 36

Em 21 de abril de 1866, Agostinho Ermelino de Leão¹⁹⁴, sucessor de Pádua Fleury na administração da Província, fixou, por meio da lei 144, o número mínimo de alunos que deveriam *frequentar* uma escola na Província, ou melhor, necessários para que ela continuasse funcionando. Embora diferenciasse cidades, vilas e freguesias (além de um enigmático “outros lugares”), tomou por padrão para as cidades o número de 25 alunos (um a mais que os 24 sugeridos por Fleury).¹⁹⁵ Onze anos depois, o presidente Oliveira Júnior, através do Ato de 26 de setembro de 1877, redistribuiu as cadeiras de instrução primária da Província, suprimindo aquelas cuja frequência era inferior ao número mínimo estabelecido na lei de 1866 ou a matrícula inferior a 40, conforme estabelecido no Regulamento de 1876 (aquele citado por Pedro Fortunato).¹⁹⁶ Daí a fala do presidente à assembleia legislativa estar permeada pelas referências numéricas. No relatório, datado de 07 de Fevereiro de 1878, apenas justificava aos deputados a decisão que havia tomado quatro meses antes.

Do que narramos até aqui, é possível constatar alguns dados que já vêm sendo levantados pela historiografia da educação e avançar propondo mais uma interpretação. Ambos os presidentes manifestaram suas proposições à assembleia legislativa e, de modo particular, o sucessor de Pádua Fleury e Oliveira Júnior agiram movidos pelos números que levantaram – os dados estatísticos.

A estatística, na sua etimologia, significa justamente, ciência do Estado.¹⁹⁷ Antes esquecidas na historiografia da Educação, as fontes estatísticas tem sido mais operadas na última década, ou ao menos, encaradas como um objeto a ser construído e decifrado.¹⁹⁸ De acordo com as análises de Maria Cristina Gouvêa,

¹⁹⁴ Agostinho Ermelino de Leão (1834-1901) por inúmeras vezes governou na qualidade de vice-presidente o Paraná, sua Província Natal, mas nunca por ordem direta do Governo Imperial (CARNEIRO, 1994, p. 176), o que significa que seus atos e decisões sempre tiveram lugar em períodos de transição de uma administração para outra. Foi um dos fundadores do Clube Literário de Curitiba (que mais tarde originou o atual Clube Curitibano) e junto com Dr. Muricy, um dos idealizadores do Museu Paranaense. Formado em direito, não foi possível descobrir o seu pertencimento partidário.

¹⁹⁵ Lei n. 144 de 21 de abril de 1866.

¹⁹⁶ Ato de 26 de setembro de 1877.

¹⁹⁷ Creio que o sentido dessa palavra ficou mais bem preservado na língua espanhola: *estadística*.

¹⁹⁸ Até onde pude perceber, no mundo ibérico, os espanhóis iniciaram os trabalhos nessa seara (cf. GUERREÑA; VIÑAO FRAGO, 1999). No Brasil, conforme Luciano Mendes de Faria Filho e Fabiana Rezende, três hipóteses podem justificar esse afastamento dos historiadores da Educação das fontes estatísticas: a orientação mais sociológica dos estudos em história da

feitas a partir das experiências da escola pública em Portugal, foi ao longo do século XIX “que a estatística definiu-se como técnica de governo, não apenas a regular as ações Estado/Instituições (...) mas também a incidir sobre o indivíduo, ao construir uma previsibilidade nos padrões de normalidade, estatisticamente sustentados.” (GOUVÊA, 2006, p. 4). Do lado de cá do mar, na Província do Paraná, percebemos vestígios ao menos da primeira etapa da assimilação da ciência estatística pelo Estado, no tocante ao modo como através dela se construíam e modificavam as relações com a escola, para por meio dos números, decidir e justificar sobre a conveniência de serem mantidas abertas ou serem suprimidas para corte de gastos¹⁹⁹. Todavia, os próprios presidentes que agiam influenciados pelas estatísticas, reconheciam com frequência a fragilidade dos dados que apresentavam²⁰⁰. Essa fragilidade das informações estatísticas, segundo Jean-Louis Guerreña e Antonio Viñao Frago, guardadas as devidas proporções entre Espanha e Brasil, refletem a fragilidade do próprio Estado que delas se serve, uma vez que “a evolução das estatísticas escolares e seu grau de confiabilidade dependem assim estreitamente da organização administrativa estatal (central e periférica) em geral e de um modo geral, da educativa.” (GUERRERA; VIÑAO, 1999, p. 119). Não obstante, era sob esses dados frágeis que decisões como a dos dois presidentes do Paraná eram tomadas.

Um aspecto onde é possível avançar quando se pensa o papel da estatística na consolidação da escola primária é nos questionarmos sobre os efeitos que as decisões tomadas com base nelas tiveram na experiência concreta dos sujeitos das escolas e como eram por eles recebidas. Um segundo avanço é vislumbramos o aspecto quantitativo que se percebia e se queria imprimir, manter ou modificar nessa experiência que representavam. Se voltarmos a Pedro Fortunato, poderemos pensar mais sobre essas duas questões, começando por esta última.

Educação; o afastamento da história quantitativa, encarado como “velha” história; e o modo com os objetos vem sendo construídos, prescindindo dessa análise”. (FARIA FILHO, RESENDE, 1999, pp. 198-199). O trabalho desses autores constitui-se num bom ponto de partida para avançar na construção desse objeto. Sobre isso ver também GIL (2008), especialmente a primeira parte de sua comunicação.

¹⁹⁹ A segunda etapa, a dos padrões de normalidade sobre o indivíduo, a antropometria, não foi identificada no período, ao menos nas fontes operadas nesta investigação.

²⁰⁰ Oliveira Júnior, por exemplo, queixava-se que seus dados não eram exatos e dessa forma, tomando por base os números do Recenseamento Geral do Império de 1872 acrescia a eles o fator “fertilidade” da população paranaense, para chegar a um número mais exato das crianças em idade escolar no momento de sua fala.

Dissemos que o professor lapiano fazia sua proposta na contramão da visão dos administradores da Província. O que os presidentes vinham propondo e desejavam colocar em prática por meio das suas decisões calcadas nas estatísticas, era um modelo de escolarização em massa²⁰¹, no qual escolarizar o maior número de crianças com um menor número de escolas era o projeto possível. No aspecto quantitativo, na Província do Paraná, o movimento gerado pelo uso das estatísticas era o massivo, onde o menor número de escolas deveria agrupar o maior número de alunos, a fim de que, apesar das parcas condições financeiras, elas pudessem continuar funcionando, ainda que em quantidade insuficiente ou pouco adequada para o atendimento da infância. A voz discordante do professor, por sua vez, falava da impossibilidade de se lecionar convenientemente a um número maior que 40 alunos, fixados como mínimo para a criação de uma escola em qualquer localidade da Província. Para ele, esse já era o máximo possível para um único professor “dar conta” de instruir.²⁰² O modelo de escola que decorre dessa posição de Pedro Fortunato é justamente o contrário daquele gestado pela Província. Mas, qual a causa desse seu posicionamento? E mais ainda, que elementos estavam em circulação nesse seu lugar de discurso, que lhe permitiam discordar, ainda que veladamente, de seus superiores? Mais uma vez, é na sua prática de relação com a infância que podemos buscar tal resposta. Como veremos, ela nos informa sobre os efeitos das decisões tomadas com base nas estatísticas sobre os sujeitos escolares e nos instiga a buscar uma resposta para a primeira questão formulada na página anterior.

No começo do mês de outubro de 1877, os meninos que frequentavam a 1ª Cadeira do Ensino Primário da Cidade da Lapa, sob a regência do professor público Geniplo Pereira Ramos, tiveram de transferir-se para a Cadeira regida por Pedro Fortunato. Essa mudança deveu-se à supressão da cadeira mais antiga, comunicada ao inspetor paroquial pelo Inspetor Geral da Instrução Pública João

²⁰¹ Por escolarização *em massa* me refiro à escolarização do maior número de crianças possível ao mesmo tempo e com o menor número de escolas, diferentemente do que se entende por escolarização *de massas*, que segundo Helena Costa Araújo, analisando tal experiência em Portugal, refere-se “à intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação de pessoal docente, entre outros.” (ARAÚJO, 1996, p. 162).

²⁰² Nesta altura, é importante um esclarecimento. A legislação constantemente reformulada, no período da fala de Pedro Fortunato, diferenciava o número de alunos para a criação de uma escola – 40, do número mínimo de alunos para continuar funcionando, 25 alunos frequentes.

Pereira Lagos, em ofício datado de 1º de outubro de 1877 e determinada pelo presidente Oliveira Junior, o “econômico”. O professor Geniplo, por seu turno, perdera a cadeira, mas não o emprego, uma vez que era vitalício. Foi-lhe dado o prazo de “dois meses para dentro dele, requerer provimento n’outra cadeira, findo o qual deixará de gozar das vantagens que lhe são concedidas pelo parágrafo 18 do artigo 1º da Lei n.º 456 de 1º de Abril de 1876”²⁰³ Enquanto Geniplo amargava (ou gozava) a supressão de sua cadeira, Pedro Fortunato teve que se virar para dar conta de ensinar aos novos discípulos que adentraram à escola sob sua responsabilidade.

Depois de dois meses nessa experiência de ser o único professor de meninos “em funcionamento” na Lapa, segundo a expressão corrente, em seu relatório anual ao Inspetor Paroquial, assim se manifestou:

Estão matriculados até esta data 52 alunos tendo esta (ilegível) de ordem pela supressão da cadeira regida pelo meu colega o digno professor o snr. Geniplo Pereira Ramos. *É com dificuldade que se pode dirigir uma escola com tão avultado número de alunos, tirando isso as vantagens necessárias para, embora fracos, se prontarem para exames.*²⁰⁴

O argumento aqui (1877) é o mesmo do qual ele se valeria em 1880. No caso em questão, ele nos fala de um número de alunos real (os 52) e três anos mais tarde o número que considerava o máximo a que se poderia convenientemente ensinar (os 40), o ideal. Segundo ele, “é com dificuldade que se pode dirigir uma escola com tão avultado número de alunos”. Com que tipo de dificuldades estaria lutando? Tomando por testemunha apenas esta fonte, não obteremos resposta²⁰⁵. O que sabemos com alguma certeza é que a situação relatada pelo professor e o fato de não dar alunos à exame naquele ano em função da “super-lotação” de sua escola, não foi suficiente para levar os administradores da Província a restabelecer a 1ª cadeira. Passados quatro meses, foi a vez dos vereadores, em nome da municipalidade, dirigirem-se, não ao inspetor paroquial, mas ao novo presidente da

²⁰³ Ofício de João Pereira Lagos a Emygdio Westphalem. Curitiba, 1º de outubro de 1877, APMCM, cx. 13.

²⁰⁴ Relatório de Pedro Fortunato de Souza Magalhães ao Inspetor Paroquial Emygdio Westphalem, Lapa, 20 de novembro de 1877, APMCM, cx. 13.

²⁰⁵ Igualmente, é estranhável que Pedro Fortunato não tenha pensado em fazer uso do método de ensino mútuo, que, sob permissão da Inspeção Geral, poderia ser posto em prática nas escolas onde parecesse oportuno adotá-lo e facilitaria de certo modo seu trabalho. Sobre este método, vide Siqueira (2006).

Província, Rodrigo Otávio de Menezes. Este testemunho é importante, pois indica que o professor não era o único que pensava diferente da administração da Província quanto ao modo como pela via das estatísticas a distribuição de alunos pelas escolas vinha sendo feita. Não era o único que percebia os “efeitos daquela medida”.

Eis a missiva dos vereadores:

Ilmo. e Exmo. Snr. – O honrado antecessor de V. Excia. , guiado talvez por falsas informações e por uma *mal entendida economia*, suprimiu a primeira cadeira de instrução primária desta cidade, a cargo do Professor Geniplo Pereira Ramos. Os funestos efeitos desta medida não se fizeram esperar por muito tempo. *Grande parte dos alunos que em número superior a trinta freqüentavam aquela aula, abandonaram a escola, retirando-se para os sítios ou vagando pelas ruas desta cidade*, outros *matricularam-se na aula regida pelo professor da 2ª cadeira*, que assim viu sua escola *freqüentada por um número de alunos ao que as maiores salas desta cidade poderia acomodar*. V. Excia. sabe que é *absolutamente impossível a um só professor, por mais bem intencionado que seja, lecionar convenientemente uma tão grande quantia de meninos*, sobretudo em uma sala que higienicamente *mal poderia acomodar a terça parte*. Sabe também V. Excia. os *funestos efeitos que produz sobre a saúde o ar viciado pelos produtos respiratórios de um grande número de indivíduos acumulados em um mesmo espaço pequeno, úmido, mal ventilado e que somente poucas horas durante o dia recebe a ação benéfica dos raios de sol*. Convencida pois da necessidade de mais uma cadeira de instrução primária nesta cidade, vem a Câmara Municipal oferecer a V. Sa. ocasião de prestar a esta cidade mais um importante serviço restabelecendo a cadeira suprimida. – Deus Guarde a V. Excia. – Paço da Câmara Municipal da Lapa, 21 de maio de 1878. *(grifos meus)*²⁰⁶

Se Pedro Fortunato é lacônico em sua queixa, os vereadores que lhe fazem coro, expõem de modo detalhado o que viram ocorrer com *as crianças* que freqüentavam tanto a escola fechada quando a que continuou aberta. Inicialmente, manifestam-se contrários à decisão tomada com base no que, segundo eles, fora causado por “falsas informações” e uma “má entendida economia.” Se as más informações diziam respeito a um número inferior de alunos freqüentando a escola, insistem que a mesma era freqüentada por mais de trinta meninos. Identificam, em seguida, três situações que passaram a ocorrer, sempre tendo a criança como argumento central da exposição do problema.

Conforme relatam, alguns meninos, que deram com a “cara na porta” ao chegarem à primeira cadeira, *abandonaram a escola e voltaram para suas residências no interior*. Já vimos algumas páginas atrás, como a disseminação da

²⁰⁶ FCMW. Ofício da Câmara Municipal da Lapa ao Presidente da Província. 21 de maio de 1878. in: **V Copiador da Câmara Municipal da Lapa. Códice Manuscrito.**

população era preocupante para os vereadores da Lapa, pois significava a impossibilidade de fazê-la mudar os hábitos da vida camponesa e abraçar os dos novos tempos em que a lavoura deveria servir para o desenvolvimento econômico mais organizado do município e não apenas para a subsistência. Naquele mesmo parecer de 1873, os edis tiveram oportunidade de manifestarem-se sobre a situação da instrução pública no município. Mencionando a *estatística* (que ironia!) mais apurada de que dispunham naquele momento, o Recenseamento do Império de 1872, afirmavam que “o município ainda conta maior número de pessoas analfabetas do que as que sabem ler e escrever, este fato devido, sem dúvida, a se achar a população muito espalhada, é digno de lástima” (PARECER, 1873). Em 1877-1878, essas crianças, que saindo da escola, voltavam às suas residências espalhadas pelo município, embora protegidas por suas famílias, estavam em perigo aos olhos dos vereadores: corriam o perigo de quanto mais longe da escola, mais distantes ficarem dos ideais de progresso que os administradores vislumbravam para a cidade por meio dela. Maiores eram as chances de que tais crianças não mais retornassem à escola e engrossassem dessa forma o lastimável dado que constataavam anos atrás.

Uma segunda situação foi a das crianças que, também dando com a “cara na porta” abandonaram a escola, mas, residindo talvez nas proximidades da área mais urbanizada, encontraram um pretexto para agora *andarem vagando pelas ruas*. Também aqui a situação era preocupante. As vias públicas, os vereadores sabiam e os processos criminais arquivados na Casa da Memória da Lapa ainda o confirmam, eram potencialmente agitadas e palco de cenas pouco apropriadas para os olhos da infância²⁰⁷. Por mais esforços empregados, como a determinação de multas e prisões, parece que a população local era bastante dada a expor em público suas diferenças e dessa forma, vagar pela rua era sinônimo de aprender justamente

²⁰⁷ A documentação a que me refiro, inédita e aguardando ser interrogada por outros pesquisadores, já conta com um instrumento de pesquisa, ainda manuscrito, graças ao empenho da funcionária responsável pelo arquivo, que entre 2009 e 2010 realizou a leitura de todos os processos do século XVIII ao século XX. A partir de tal instrumento de pesquisa, encontra-se com frequência, incidentes que tem por palco e plateia as ruas e a população local. Por exemplo, só para o período de supressão da 1ª cadeia, alguma criança desavisada que vagasse pelas ruas, poderia ficar a mercê do Ladrão Augusto Sharlok, que após pagar multa foi posto em liberdade; poderia encontrar João Venâncio Campos, que estava fugido por ter deflorado a própria filha ou então João Henrique de Faria e Francisco Cristóvão de Cunha Lima, que tinham por hábito insultar as pessoas de bem, sem falar no “brigão” João Stingle, que na Rua das Tropas (uma das principais), havia ofendido e ferido um desafeto seu sem a menor cerimônia. (APMCM, Processos Criminais Século XIX, Caixas 25 e 26. In: Instrumento de Pesquisa Manuscrito)

aqueles maus hábitos que tão combatidos eram pelos envolvidos com a escolarização.

A terceira situação identificada pelos vereadores nos reconduz novamente aos argumentos de Pedro Fortunato. E ajuda a compreender melhor seus efeitos. Os alunos que não se enfiaram em casa ou estavam vagando pelas ruas, foram matricular-se na 2ª cadeira, e, assim, aquele professor viu sua escola freqüentada por uma quantia de discípulos maior que a que qualquer sala da cidade poderia acomodar. Segundo sabemos, em novembro de 1877 esse número chegava a 52 e pode ter aumentado até maio, quando escrevem os vereadores. A descrição mais detalhada que temos da sala onde funcionava a escola de Pedro Fortunato remonta a seis anos antes da “superlotação” de alunos.

Francisco Alves Guimarães, que conhecemos nas primeiras páginas deste capítulo também visitando escolas, já havia visitado a escola de Pedro Fortunato anteriormente em 1872, quando exercia o cargo de Inspetor Paroquial da Lapa. O termo desta visita, transcrito pelo professor titular da escola, assim descreve o espaço físico da 2ª cadeira do sexo masculino:

A sala da escola é suficientemente espaçosa para o número de alunos que a freqüentam, conserva-se limpa e seus móveis em boa ordem, sendo porém desejável que recebesse mais claridade, o que não impede de a considerar a melhor sala de escola que temos na vila. Os móveis pertencentes à escola são em mui pequeno número, funciona, porém, com algumas mesas de escrivaninha da 1ª cadeira, às quais convém que sejam definitivamente consideradas da escola. Tem alguns móveis, como o estrado, que necessitam de consertos. Está desprovida de quadro preto para exercícios e serve-se para eles de um que há emprestado um cidadão desta vila.²⁰⁸ (grifos meus)

Haveria aqui um excesso de otimismo por parte do Inspetor em 1872 ou um excesso de pessimismo no olhar dos vereadores em 1878? Tomando alguns detalhes da descrição do inspetor (que nos chega pela pena do professor), para o número de alunos que a freqüentavam na época da visita, a escola, embora mal iluminada, era suficientemente espaçosa (ou seja, os meninos não ficavam apertados nem amontoados, respirando o mesmo ar viciado que temeriam os vereadores anos mais tarde). Mas, quanto à situação da mobília da escola, o próprio inspetor não consegue esconder o que, para o mais otimista, seria um desfalque

²⁰⁸ Termo de Visita feita por Francisco Alves Guimarães à 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa em 8 de novembro de 1872. DEAP-PR, AP. 395, p. 107, *documento manuscrito*.

significativo. Móveis, havia que foram tomados de empréstimo da 1ª cadeira, já o quadro negro era de empréstimo de um cidadão local. O estrado do professor precisava de consertos, assim como a escola carecia de toda a mobília minimamente necessária para o desenrolar diário das aulas. Isso tudo podemos confirmar se voltarmos mais um ano no tempo e lermos o primeiro pedido de móveis de que dispomos, feito por Pedro Fortunato em 1871. Vamos compará-lo ao que vinha previsto no Regulamento de 1857, ainda em vigor. O que nos interessa não é bem aquilo que o professor pede, mas aquilo que revela existir em sua escola. (Quadro19)

Móveis Prescritos na Legislação	Móveis Existentes na 2ª Cadeira
<ul style="list-style-type: none"> - uma mesa com gaveta e uma cadeira de braços para o professor sobre um estrado, com gavetas destinadas a guardar as coisas do uso da escola; - duas cadeiras para visitantes - bancos em anfiteatro com três ordens - mesas inclinadas nas costas dos bancos de 1ª e de 2ª ordem e sobre elas caixilhos para traslados caligráficos e tinteiros fixos, sendo um para cada três alunos - um banco ao lado do professor para castigos; - um quadro preto de madeira para exercício de leitura, escrita e contas; - um quadro com sistema geral de pesos e medidas do Império e valores de moedas na parede lateral; - cabides para chapéus; - talha para água e dois copos ou canecas 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 bancos compridos; - 1 mesa com gaveta, muito ordinária - 1 estrado que além da gaveta necessita de outros concertos - 4 bancos com escrivaninha que pertencem à 1ª Cadeira

QUADRO 19 – MÓVEIS PRESCRITOS E MÓVEIS EXISTENTES NA ESCOLA DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA

FONTES: REGULAMENTO DE 1857; OFÍCIO DE PEDRO FORTUNATO A FRANCISCO ALVES GUIMARÃES, 1871

De tudo aquilo que deveria existir no interior da escola, a modesta lista de Pedro Fortunato expressa melhor a situação concreta: ao invés de uma “mesa com gavetas e uma cadeira de braços para o professor sobre um estrado” havia “uma mesa com gaveta muito ordinária” sobre “um estrado que além da gaveta necessita de outros reparos”; no lugar dos “bancos em anfiteatro em três ordens” (o que equivaleria a cinco bancos, quatro para a 1ª e 2ª classes e um fechando o anfiteatro para a 3ª classe) os alunos sentavam-se em “4 bancos com escrivaninha”, emprestados da escola da 1ª cadeira, a regida por Geniplo Ramos. O quadro negro, ainda que cedido por um morador local, talvez já fosse considerado propriedade da

escola (ou teria o professor esquecido de mencionar tal detalhe?). É bem possível que Francisco Alves durante a sua visita não tenha podido sentar-se (afinal, não existiam na escola as cadeiras para visitantes e talvez os dois bancos compridos já estivessem ocupados pelos meninos) e tenha tido que deixar seu chapéu em algum canto da sala, na ausência evidente do cabide a ser utilizado para este fim. Se teve sede, precisou esperar chegar em casa, pois não havia talhas nem canecas com água, tanto para os alunos quanto para o professor e inspetor. Se ainda não está fácil perceber quem era o otimista ou o pessimista nesta história (o inspetor de um lado e os vereadores do outro), acresçamos o dado de que nos anos seguintes a escola não foi provida com nenhuma mobília por parte da Inspetoria Geral da Instrução Pública, o que sugere que em 1878, na época da superlotação da escola, a situação que já era precária, pode sim ter chegado de grave a gravíssima. Não haveria de fato espaço físico suficiente para todos os alunos (entendo por espaço físico a existência de bancos e móveis suficientes para todos os meninos); a iluminação precária, numa sala repleta de gente, certamente ficava ainda mais comprometida²⁰⁹; e o que falar então dos efeitos sobre a saúde vindos do “ar viciado pelos produtos respiratórios de um grande número de indivíduos acumulados em um mesmo espaço pequeno, úmido, mal ventilado” que preocupava os vereadores locais?

O quadro pitoresco que pintamos aqui aponta duas ordens de tensões: de um lado, a de uma administração regional (bem representada pelo olhar do inspetor) que mesmo constatando a precariedade da escola em 1872, dentro do possível, considera o espaço escolar adequado para o *número de alunos* que o freqüentavam; de outro, a de uma administração local, que diante de um espaço que pouco deve ter mudado no decorrer dos anos, considera-o impróprio e inadequado para a instrução de um *número avultado* de crianças. Com um olhar mais ou menos próximo ao do Inspetor, é que o Presidente da Província pode ter suprimido a 1ª cadeira da Lapa em Outubro de 1877 (afinal, porque manter duas escolas se é possível atender bem a todos pelo preço de uma e quem sabe, futuramente, equipá-

²⁰⁹ Uma das informações que não pude obter foi quanto à localização exata da escola de Pedro Fortunato. Sei, porém, que não funcionava em sua casa, uma vez que a Província lhe pagava aluguel pela sala onde funcionava a escola. Assim, ao descrever o espaço desta escola, imagino – e não posso fazer mais que isso – a existência de namoradeiras, como as que ainda se vêem na Matriz da Lapa: bancos de pedra construídos junto às janelas para que a iluminação natural fosse mais bem aproveitada nos estudos. Isso pouco adiantaria numa escola com muitos alunos, como parece ser o caso da 2ª cadeira da qual aqui nos ocupamos.

la melhor?). Com um olhar mais ou menos próximo ao dos vereadores da Lapa (onde em assuntos de infância e escolarização não cabia economizar) e de outras vozes discordantes e que não conhecemos, por terem sido elevadas em outros lugares da Província dos quais não nos ocupamos aqui, é que o novo presidente, Rodrigo Otávio de Menezes²¹⁰, ao qual os políticos da Lapa se dirigiam, resolveu restabelecer algumas das cadeiras suprimidas pelo seu antecessor, por meio da Lei 509, de 9 de junho de 1878, portanto, dezenove dias após o ofício da Câmara Municipal:

O Doutor Rodrigo Otávio de Oliveira Menezes, Presidente da Província do Paraná.

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1º - São restauradas as seguintes escolas de instrução primária:

Nº 1 – a *primeira cadeira do sexo masculino da cidade da Lapa* e a terceira de igual sexo na cidade de Paranaguá;

Nº 2 – As cadeiras do sexo masculino da povoação do Saco do Tambarutaca, no município de Paranaguá;

Nº 3 – As cadeiras do sexo masculino e feminino da Povoação de São João da Graciosa, no município de Porto de Cima. (...) ²¹¹

Esse episódio de supressão/restauração de cadeiras dá visibilidade ao posicionamento distinto de duas instâncias de administração pública no Oitocentos. A do governo provincial, que guiado pelas estatísticas e buscando por meio delas organizar e administrar a “coisa pública”, suprimiu a cadeira de instrução na Lapa. Do outro lado, os administradores locais, que por estarem mais perto do “olho do furacão”, percebiam juntamente com o professor a situação concreta experimentada na escola, que sofria os efeitos daquela decisão. A manifestação destes últimos aponta que entre as possibilidades e disponibilidades do Estado na oferta da instrução (quase sempre vislumbrada como escolarização em massa) deveria se levar em conta a especificidade da criança, que precisava de um espaço físico mais adequado a suas necessidades e que era bem diferente daqueles de escolas superlotadas com vistas à economia dos cofres provinciais. As estatísticas tinham seu peso na definição de quantas escolas deveriam funcionar no Paraná. Mas as crianças, visualizadas por nós através dos olhos de Pedro Fortunato e os

²¹⁰ Baiano, advogado, membro do partido Liberal, autor de dramas e romances, Rodrigo Otávio de Menezes (1839-1882), viveu mais um drama ao governar a Província do Paraná (1878-1879) que lhe custaria a reputação de pior governo do período imperial, em função da desastrosa alocação dos imigrantes que realizou (CARNEIRO, 1994, pp. 283-286).

²¹¹ Lei n. 509 – de 9 de junho de 1878.

vereadores da Lapa, tinham também sua importância. Ou ao menos, foi o argumento utilizado em maio de 1878 na Lapa para que uma escola fosse reaberta.

A proposta (utópica?) de Pedro Fortunato, como era de se esperar, não foi acatada, ao menos no período de nossa pesquisa.²¹² Nas fontes mobilizadas, o tema do número máximo de alunos em uma escola só apareceu uma vez mais, em 1886, no Relatório do Presidente Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, por sinal lapiano e que ocupara anteriormente o cargo de Inspetor Geral da Instrução. Eis o que disse aos deputados provinciais:

É de toda conveniência ficar determinado em lei que nenhuma escola deva admitir matrícula superior a *sessenta alunos*. Não conheço método que consiga vencer as *dificuldades que tem de encontrar o mestre*, sem auxílio estranho, a quem for incumbida a educação de numero maior de crianças de idades, temperamentos, sexos e às vezes, aptidões diferentes.²¹³

É bem provável que a proposta do Presidente não tenha sido convertida em lei (se o foi, tal lei não pode ser encontrada). No entanto, foi a primeira vez em que alguém, do lugar de discurso desse sujeito, proferiu no Paraná algumas palavras não para indicar o número mínimo de alunos a freqüentar uma escola (aqueles massivos de páginas atrás). Ao contrário, ele toca no tema para sugerir o número máximo, bem abaixo daqueles. Segundo ele, não convinha admitir mais que sessenta alunos matriculados em uma escola, levando-se em conta especificidades das infâncias, como as diferentes idades, temperamentos, sexos (no caso das escolas promíscuas) e inclusive aptidões diferentes. Contudo, o posicionamento, ainda que longe do número proposto quase dez anos atrás por um professor público da Lapa, conterrâneo do presidente, pode ser eco de toda a agitação que havia tido lugar naquela cidade e quiçá em outras, quando um número de crianças, fora privado de um espaço adequado para ser escolarizada. Pode ser reverberação de um daqueles barulhos, barulhos por baixo da história.

²¹² Sendo a história a ciência que une o estudo dos mortos aos vivos (BLOCH, 2001), uma questão que não responderemos: será que hoje uma proposta semelhante seria acatada? Encontrada a resposta e indo à segunda etapa do ofício, a do “como explicar quê” (FEBVRE, 2009), seria a resposta obtida reflexo de uma daquelas permanências históricas tão difíceis de serem identificadas, em torno do uso das estatísticas escolares que começou a ser articulado ainda em fins do século XIX brasileiro? Quais as consequências de tal permanência no *continuum* da experiência da escola pública em nosso país?

²¹³ Relatório Presidente Faria Sobrinho, 1886, p. 83.

4 As informações que só a prática pode dar

Ao acompanharmos a pena e as idéias de Pedro Fortunato, conseguimos de fato adentrar no universo bem mais vasto de sua experiência, o universo da prática do convívio com a criança. A interpretação construída destaca que por meio das representações sobre a infância escolarizada, a criança era percebida no interior do espaço escolar e que essa presença longe de ser amorfa ou passiva, era bastante ativa e impunha muitas vezes adaptações e modificações no processo de escolarização que, em última instância, era para ela pensado. Sem ela, talvez, Pedro Fortunato não tivesse sido professor e nem pudesse ter-nos legado as pistas das quais nos valem ao longo deste (longo) capítulo. Obtivemos informações que só a prática (não apenas do professor, mas também de historiador) poderia nos dar e que tentaremos reunir em três (breves) parágrafos.

A primeira informação aponta a força que as representações adquiriram na produção da escola pública primária no Paraná. Fossem elas representações de idade, que construíram diferentes infâncias a serem abarcadas pela escolarização; ou de condição social, que abriram as portas da escola para uma categoria de crianças de status ainda bem incerto no período – os ingênuos; ou ainda de necessidades de um tempo escolar em harmonia com o tempo infantil, do provimento de materiais para a infância pobre ou de escolas fechadas terem de ser reabertas para o atendimento dessa parcela da população, foi sempre a partir do modo como a criança e as diferentes infâncias eram vistas e percebidas pelos adultos (professores, inspetores, presidentes da Província) que várias práticas escolares foram sendo adaptadas, modificadas ou postas em movimento na Província do Paraná. Se representações podem dar a impressão de serem apenas “ideias”, nosso percurso investigativo, guiado por esta ferramenta teórica, ajudou a perceber melhor seu alcance e consequência para a investigação das experiências em torno da criança e sua escolarização, porque evidenciou que as representações sobre a infância eram de fato matrizes de práticas através das quais a escola se adaptava as demandas advindas das crianças e das diferentes infâncias por elas vividas.

A segunda informação nos remete a sentidos em torno da experiência de ser criança e de ser aluno na Lapa e no Paraná, experiências que foram construídas na relação de interdependência da escola, cidade e famílias. Se as famílias geravam os filhos, à escola em determinados momentos caberia socializá-los, ainda que a decisão do tempo de duração dessa atribuição coubesse as famílias (com maior frequência) ou às crianças (muito raramente). Por outro lado, se a sociedade instituíra novas condições de infância, como aquela dos ingênuos, produzida pela lei de 28 de setembro de 1871, a escola primária – e aqui falamos especificamente do caso paranaense – ajudou a delinear com mais clareza, para além do estatuto jurídico, o estatuto social dessas crianças (o que não significa que tal estatuto tenha sido plenamente aceito pelos contemporâneos). Nas negociações entre os tempos sociais e os tempos escolares, os tempos da criança também tiveram seu peso a ponto de a duração diária dos trabalhos escolares a elas imposto ter diminuído, conforme sugeriam alguns adultos que convivassem mais frequentemente com ela. As representações sobre a infância pobre ajudaram a perceber que embora não fosse maioria entre os alunos de Pedro Fortunato, também era uma *presença* que reclamava atenção da parte da Província. Finalmente, se a escola primária não fora ainda de todo assimilada pela população local, ao menos já começava a garantir seu lugar como espaço para a formação da infância em contraponto aos sítios e ruas da cidade, a ponto de sua reabertura vir reivindicada por um grupo de políticos, que habituados em tentar fazer valer o Império da Lei em sua cidade, não hesitaram em questioná-la e, veladamente, à autoridade que a produzira, a fim de que uma escola fechada pelo imperioso motivo financeiro fosse reaberta pelo imperioso motivo da escolarização da infância. Ao menos, conforme o argumento enunciado que chegou até nós.

A terceira informação diz respeito ao problema que estamos perseguindo nesta pesquisa. Se as representações evidenciaram que a criança não apenas era percebida pelos sujeitos com os quais se relacionava, como podia, inclusive, interferir no cotidiano escolar, será que em algum momento eles lhe conferiram um papel específico no processo de escolarização?

Para perseguir esta resposta, sem *receio*, começemos passando à próxima página...

CAPÍTULO III

O RECEIO DO FIM DO ANO

*Julguei que se podia fazer história com aquilo [a crença no poder dos Reis Taumaturgos]
que, até o presente, era só anedota*

Marc Bloch (1993)

*A pesquisa histórica é um trabalho de pensamento
que também experimentamos com ação e afeto.
Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos (...) é o ato inaugural que nos impele
a verificar que o desejo que encontrou nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras
é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos
ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando e recriando idéias.
Este desejo, que encontra em nós a sua origem,
Movimenta-se na direção dos sujeitos e das coisas habitadas pela história.*

Clarice Nunes (1990)

*E embora, ao examinar do alto, longos trechos da história,
o observador possa notar, primeiramente,
como é pequeno o poder individual das pessoas sobre a linha mestra
do movimento e da mudança histórica,
a pessoa que atua dentro do fluxo talvez tenha uma oportunidade melhor de ver
quantas coisas podem depender de pessoas particulares em situações particulares
apesar da fixidez da direção geral.*

Norbert Elias (2009)

Não é possível estabelecer com exatidão quando este sentimento começou. O certo, é que ele não foi exclusivo dos professores que aqui terão suas experiências relatadas de forma breve e nem tampouco da cidade da Lapa. Refiro-me ao que tenho chamado, a partir do contato com as fontes operadas, de o *receio do fim do ano*, mas que atormentava toda uma classe de sujeitos envolvidos com a instrução pública primária no Brasil do século XIX: não ter alunos para exame.

Nossa narrativa nos leva, num primeiro momento, a diferentes escolas na Lapa Oitocentista e a diversas fatias de experiências que lá tiveram lugar. Por puro exercício intelectual, imaginemos que vamos caminhar pelas ruas da Vila do Príncipe, depois Lapa e adentrar nos espaços ocupados por três personagens – dois

apenas mencionados e um ainda desconhecido, – que passam agora a integrar nossa trama: o professor Geniplo Ramos e as professoras públicas Gertrudes Margarida de Magalhães e Rita Idalina de Carvalho, tia e sobrinha, mestras de meninas. Por fim, vamos nos reencontrar com Pedro Fortunato antes de concluir a caminhada. A nossa *promenade* começa no mês de Dezembro de 1870.

Em meio a certa tensão e desconforto, bastante comuns entre os mestres oitocentistas no último mês de cada ano, o professor público Geniplo Pereira Ramos começava a escrever um ofício que pretendia, ou melhor, devia enviar ao Inspetor Geral de Instrução Pública da Província, o senhor Bento Fernandes de Barros. Talvez, durante esta operação tão rotineira, viesse-lhe à memória um pouco da trajetória que havia percorrido na Lapa desde que ali chegara em 1861. Geniplo, ao contrário de Pedro Fortunato, não era natural da vila. Até onde foi possível retroceder, segundo informações fornecidas por ele próprio, ingressou no magistério público em 21 de dezembro de 1860, no lugar onde residia, a Vila de Rio Negro.²¹⁴ Em 1865, por razões desconhecidas, trocou os ares das margens do rio pelos ares dos Campos Gerais, realizando um permuta de cadeiras com o professor Francisco Bueno Freire, que regia a 1ª cadeira da Lapa, passando a ser o titular desta escola.²¹⁵ Como sabemos, durante um breve período entre agosto de 1866 e março de 1867, com a aposentadoria de Vicente José de Oliveira e a vacância da 2ª cadeira, Geniplo viu-se na condição de único professor público da Vila, até que seu colega Pedro Fortunato, a quem ele também manifestou apoio subscrito, assumiu a outra escola. Com o restabelecimento das duas cadeiras masculinas da cidade e sendo a segunda regida por um cidadão local, de “costas largas” e membro de uma das famílias mais respeitadas, começaram a aparecer os ossos do ofício de Geniplo.

Em 18 de agosto de 1867, o então inspetor paroquial Miguel José Correa, outro dos subscritos de Pedro Fortunato, viu-se na necessidade de pedir uma orientação ao Inspetor Geral de Instrução sobre uma pronunciada tendência que estava se manifestando na 1ª cadeira da Lapa de seus alunos passarem para a 2ª cadeira do mesmo sexo, tendo aquela um decréscimo de alunos e esta um

²¹⁴ Ofício de Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor de Distrito Francisco Alves Guimarães. 18 de Outubro de 1872, APMCM, Caixa 13. A Vila de Rio Negro, atual cidade com o mesmo nome, fica a aproximadamente 60 km da Lapa, na divisa com o estado de Santa Catarina.

²¹⁵ Relatório do Vice- Presidente da Província Manoel Alves de Araújo. 19 de Agosto de 1865, p. 10.

incremento.²¹⁶ Embora ele não fosse contra a liberdade dos pais escolherem a escola que queriam para seus filhos, incomodava-o o fato de não dizerem por qual razão o faziam, preocupando-se que os professores pudessem tratá-lo de parcial, por não dar paradeiro ao caso. A solução dada a esta questão pela Inspetoria Geral permanece desconhecida nas fontes que foram localizadas. Mas, a preocupação do inspetor Miguel é indício de que um dos professores poderia não estar satisfeito com a debandada dos alunos e, possivelmente, o descontente seria o professor mais antigo, que acabou arcando com as consequências da saída dos meninos. De fato, por meio de um ato da Inspetoria Geral de Instrução, datado de 16 de *Dezembro* de 1867, Geniplo teve quinze dias de seu ordenado suspensos, por não ter conseguido naquele ano dar alunos a exames.²¹⁷ A notícia e o prejuízo que ele trazia lhe foram comunicados dez dias depois pelo Inspetor Paroquial Miguel Correa.²¹⁸ Seria o ocorrido um efeito daquela preferência dos pais em matricular os filhos ou transferirem-nos para a cadeira regida pelo professor mais jovem? Por resposta, podemos apresentar apenas o indício presente num ofício de Geniplo redigido em *dezembro* do ano seguinte, explicando a razão pela qual não dava maior número de alunos a exame. Além dos motivos habituais (que mencionaremos e analisaremos detidamente adiante) acrescia que “a poucos dias, passou para a 2ª cadeira um aluno, filho do Tenente João Elias de Almeida, que estava se preparando para o exame”.²¹⁹ Nos anos seguintes, não dar alunos à exame ou dá-los em número menor que o da escola de Pedro Fortunato, parece ter sido a sina de Geniplo. Enquanto Pedro Fortunato, entre 1867 a 1869 dera 3 alunos a exame²²⁰, ele não deu nenhum em 1867, deu 2 em 1868 e nenhum em 1869. Comparações entre os resultados apresentados pelos dois professores, o mais jovem vs. o mais experiente, podem ter sido, aos olhos de seus superiores, inevitáveis. Agora, em 1870, Geniplo precisava explicar o motivo pelo qual, novamente, deixaria de dar um número

²¹⁶ Ofício de Miguel José Correa ao Inspetor Geral da Província do Paraná. 18 de Agosto de 1867. DEAP-PR, AP 263, p. 262.

²¹⁷ Atos da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Paraná (1866-1884), p. 10. DEAP-PR, Códices.

²¹⁸ Ofício de Miguel José Correa ao Inspetor Geral da Instrução Pública. 26 de Dezembro de 1867. DEAP-PR, AP 268, p. 143.

²¹⁹ Ofício de Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor Paroquial de Instrução. 25 de novembro de 1868. DEAP-PR, AP 291, p. 351.

²²⁰ Ofício de Pedro Fortunato... 31 de julho de 1871, *op. cit.*

satisfatório de alunos a exames e menor que seu colega, que definitivamente, sairia com uma larga vantagem: Pedro Fortunato apresentaria 3 alunos para exame, ao passo que Geniplo apenas 1.²²¹ Sabendo que não poderia esquivar-se de oferecer uma justificativa, apressou-se em enviá-la juntamente com a ata do exame de seu discípulo, explicando que se não dava “um melhor número de alunos preparados para exame final era porque, além de outros motivos, à proporção que alguns se adiantam, retiram-se da escola, deixando assim de concluir o ensino primário, ou vão fazer em outras aulas”²²². E sem mais delongas, despedia-se de seu superior e de nós, com um “Deus Guarde V. Sa.”

Não muito longe dali, na 1ª cadeira do sexo feminino, a situação enfrentada pela professora Gertrudes Margarida de Magalhães não era muito diferente. Dona Gertrudes, como é designada nas fontes²²³, provavelmente foi a responsável por ensinar a ler, escrever e contar às mulheres da vila que possuíam tais habilidades. Tendo sido nomeada pelo governo da Província de São Paulo em 1848²²⁴, começou a lecionar em outubro daquele ano e o fez, segundo ela mesma informou por ocasião de seu pedido de aposentadoria, ininterruptamente até o fim de sua carreira, em 1874. Gertrudes foi assim, a primeira mulher professora da Vila do Príncipe e depois cidade da Lapa²²⁵.

Nosso encontro com a mestra Gertrudes se dá em 1872, quase no fim de sua atuação como professora. Uma atuação que naqueles últimos anos vinha sendo

²²¹ Ofício de Miguel José Correa ao Inspetor geral da Instrução Pública. 9 de Dezembro de 1870. AP 345, fl. 100.

²²² Ofício de Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor Geral da Instrução Pública. 9 de Dezembro de 1870. AP 344, fl 120.

²²³ É bom notar que “dona” era uma forma de tratamento mais respeitosa, usada com frequência para as professoras públicas.

²²⁴ Requerimento de Aposentadoria de Gertrudes Margarida de Magalhães. Lapa, 20 de julho de 1874. DEAP-PR, AP 453, p. 142.

²²⁵ Entendendo por feminização do magistério o processo paulatino de entrada da mulher no espaço escolar para ocupar a função de professora, gerando uma diminuição no número de homens a exercer tal ofício, identifiquei nas fontes que esse fenômeno se acentua na Província do Paraná a partir da década de 1880. Em 1854, quando da criação da Província, existiam 8 professoras e 17 professores (Relatório Zacarias Goés e Vasconcellos, 1854). Em 1882 o número de professoras e professores era quase igual: 42 mulheres e 46 homens. (Relatório Instrução Pública 1882). Em 1894, enquanto a Lapa sofria as consequências da Revolução Federalista, as mulheres professoras eram a maioria na Província do Paraná: 82, enquanto professores homens eram apenas 23. (Relatório Caetano Alberto Munhoz, 1894). Essa constatação indica que Gertrudes iniciou-se na profissão docente num momento em que a presença feminina ainda era bastante tímida.

cada vez mais desconfortável, especialmente no fim de ano, quando ao invés de apresentar a relação de alunas preparadas para exame, via-se na necessidade de explicar a razão de não as poder apresentar. Dentro do recorte desta pesquisa, entre 1868 a 1872, foi somente em 1871 que Gertrudes pode preparar *uma* aluna para exames finais.²²⁶ É bem provável que sua memória e sua bolsa ainda se lembrassem do ocorrido em 1868, quando fora multada juntamente com Geniplo e teve quinze dias de ordenado descontados por não ter preparado alunas. Quanto ao ano de 1870, sabemos da não realização de exames em sua cadeira por meio do Relatório do Inspetor Geral de Instrução, que nada comenta sobre a situação da escola feminina da Lapa. Já em 1872, Gertrudes Margarida precisou dar uma explicação ao fato de *mais uma vez* nenhuma de suas meninas estarem em condições de prestar o tão aguardado (e cada vez mais distante!) exame final. Seu ofício deve ter sido redigido em novembro daquele ano e foi enviado anexo ao do Inspetor das Escolas da Lapa. Contudo, o seu conteúdo só nos chega por meio da pena do inspetor paroquial, pois o original da professora não foi localizado nos arquivos consultados. Ainda que seja por meio de um porta-voz, as informações são importantes para a interpretação que estamos construindo. Conforme escreve o Inspetor Francisco Alves ao Inspetor Geral, a professora pública da cidade queria dar suas explicações por não estar enviando uma relação de alunas “aprontadas” para exames. Embora ele considerasse “estranhável o fato de não dar esta professora alunas à(a) exame”²²⁷, o que nos sugere seja um referência à larga experiência docente da mestra (algo que foi cobrado de Geniplo Ramos, que mais uma vez não deu alunos à exame nesse ano)²²⁸ afirma que tinha ela alguns

²²⁶ Ofício de Gertrudes Margarida Magalhães ao Inspetor de Distrito da Lapa Francisco Alves Guimarães. Lapa, 25 de abril de 1871. APMCM, Caixa 13..

²²⁷ Ofício de Francisco Alves Guimarães ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná. Lapa, 27 de novembro de 1872. DEAP-PR, AP 390, p. 153.

²²⁸ Ofício do Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza ao Inspetor Paroquial Francisco Alves Guimarães. Curitiba, 16 de novembro de 1872. APMCM, Caixa 13. Neste ofício o inspetor geral, embora se conformando à razão apresentada por Geniplo para não dar alunos a exame, por desejar prepará-los melhor para o ano seguinte, pede que o Inspetor da Lapa faça-lhe ver que “não é estranho quando semelhante notícia vem de um *professor novo* e ainda sem tirocínio, mas que partindo ela de um *professor já experimentado* não podia deixar de causar-me *cruel decepção*.” (grifos meus) Acredito que é desse tipo de estranhamento que fala o inspetor paroquial também em relação à professora Gertrudes.

atenuantes, atestados pelo Professor Pedro Fortunato *Magalhães*²²⁹, segundo o qual era um hábito da população conservarem seus filhos “na escola apenas o tempo necessário para aprenderem a ler e escrever alguma coisa e fazerem as quatro operações aritméticas, depois do que retiram-nos para os empregarem no seu serviço.” E então, reitera o Inspetor Francisco, no caso das meninas, isso se tornava ainda mais comum, já que os pais “ao verem-nas chegar a certo desenvolvimento físico logo as retiram da escola por (ilegível) mal entendidas, embora reconheçam muitas vezes que suas filhas não têm ainda a instrução escolar necessária.” Assim, não era por incapacidade, mas por ausência e desistência das alunas ao longo do ano letivo, que a professora Gertrudes vinha vivendo, com certa frequência naqueles anos e em especial 1872, o *receio do fim do ano*.

Nossa terceira parada acontece nesta mesma escola, mas quem encontramos agora é a professora Rita Idalina de Carvalho, no momento em que está escrevendo um longo ofício ao Inspetor Paroquial das Escolas Emygdio Westphalem. Estamos em 20 de novembro de 1877. E já era a segunda vez naquele mês que a professora de meninas se via na necessidade de oficiar ao seu superior local. A primeira ocorrera treze dias antes, quando em cumprimento ao artigo 33 do Regulamento de Instrução Pública de 1876, remeteu à Inspetoria Paroquial a relação de três alunas que considerava aptas a prestarem exame final.²³⁰ Agora, era o momento de satisfazer outra determinação legal: a de relatar anualmente ao Inspetor da Paróquia sobre a instrução ministrada em sua escola. Essa deve ter sido a quarta vez em que ela cumpriu tal obrigação, desde que assumira a cadeira do sexo feminino da Lapa em 3 de outubro de 1874²³¹. As alunas que aprendiam as

²²⁹ Embora tenha feito várias buscas no Arquivo Eclesiástico da Lapa e na Genealogia Paranaense de Francisco Negrão, não pude verificar se Gertrudes e Pedro Fortunato eram tia e sobrinho, conforme suspeitei desde o início da pesquisa. Essa dificuldade se deve, em parte, ao fato de que as mulheres praticamente desapareceram dos índices disponíveis para os registros paroquiais e só serem encontradas quando são verificados um a um os assentos de Batismo, Casamento ou Óbito. Tal busca, para Gertrudes, significaria verificar um a um os registros entre os anos de 1820 até mais ou menos 1860 (para tentar localizar seu batismo e seu casamento). Em função do pouco tempo, fui obrigado a ater-me apenas aos índices, onde nada foi possível localizar. Todavia, o fato de Pedro Fortunato ter dado uma informação sobre sua escola, mas que é utilizada pelo Inspetor para justificar a situação de Gertrudes, provoca mais uma vez a pensar as possíveis relações entre esses dois sujeitos, que podem ter ido além da relação docente.

²³⁰ Ofício de Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Paroquial Emygdio Westphalem. Lapa, 7 de novembro de 1877. APMCM, Caixa 13.

²³¹ Ofício de Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná. Lapa, 5 de Outubro de 1874. DEAP-PR, AP 447, p. 316.

primeiras letras naquele tempo talvez nem tivessem estranhado a mudança de professoras, uma vez que Rita, embora fosse natural de Morretes²³², era sobrinha da antiga mestra, Gertrudes Magalhães e morava com a tia, conforme atestou o delegado de polícia em um dos documentos de seu concurso²³³. Apressou-se em apresentar seu pedido para provimento naquela cadeira no mesmo dia em que tia Gertrudes foi aposentada. Todavia, os tempos de proteção da tia acabaram no momento em que sob o teto de sua protetora celebrou-se o seu casamento²³⁴ – e Dona Rita, como passou a ser chamada, era agora a professora de meninas da Lapa e tinha de responder ela mesma pelo seu trabalho.

É provável que ela não precisasse preocupar-se em ser comparada nos resultados de sua escola, como parece ter sido o caso de Geniplo. Afinal era mestra da única cadeira feminina. E muito menos com os (poucos!) resultados de sua tia, que conhecemos linhas atrás. Mas isso não significava que sua cabeça estivesse livre do *receio do fim do ano*. Rita sabia que ter alunas preparadas para exame também era condição para ser promovida de professora efetiva a professora vitalícia, algo que viria a solicitar em outubro de 1879²³⁵. Contudo, o critério estabelecido pelo artigo 76 do Regulamento de 1876 era de que a proponente provasse ao fim dos primeiros cinco anos de exercício do magistério ter preparado pelo menos um quinto das alunas que frequentaram as suas aulas.²³⁶ Na documentação localizada nesta pesquisa, não há nenhuma referência a exames de meninas entre 1874 a 1876, na Lapa, o que embora não signifique sua inexistência, sugere que se não aconteceram anteriormente se revestiam de especial importância para a mestra Rita em 1877. Mas, ainda assim, estavam aquém da meta particular que ela precisava atingir. Foi neste contexto que escreveu em seu relatório ao Inspetor Geral que se não apresentava melhores resultados na sua escola não era por falta de empenho ou de vontade, mas pelo fato de que as meninas não

²³² Certidão de Batismo de Rita Idalina de Carvalho. DEAP-PR, AP 454, p. 95. Morretes é uma cidade do litoral paranaense, distante uns 150 km da Lapa.

²³³ Atestado de Moralidade de Rita Idalina de Carvalho emitido pelo delegado de Polícia Nicolau Gonçalves Padilha. DEAP-PR, AP 454, p. 99.

²³⁴ O casamento de Rita Idalina, conforme testemunha o registro realizado no Livro de Casamentos V, fl. 28v, ocorreu em 08 de setembro de 1877, no oratório particular de Gertrudes Margarida.

²³⁵ Requerimento da Professora Rita Idalina de Carvalho ao Presidente da Província. Lapa, 18 de Outubro de 1879. AP 587, p. 289.

²³⁶ Regulamento Geral de Instrução Pública do Paraná, 16 de julho de 1876, artigo 76.

frequentavam as aulas por tempo suficiente, a fim de serem preparadas convenientemente para os exames.

Em pouco mais de duas páginas Rita começou a expor a causa que levava a tal situação, aquilo que julgava uma incompreensão dos pais de família sobre a importância de oferecerem instrução às suas filhas, pois

...em geral os nossos chefes de família contentam-se apenas que suas filhas *assinem o seu nome, leiam alguma coisa, e façam as quatro operações aritméticas*, conhecimentos estes que em breve ficarão esquecidos, porque as meninas, permanecendo pouco tempo na escola, não compenetraram verdadeiramente do que aprenderam. Adquiridos estes insuficientes conhecimentos os pais *entendem* logo que suas filhas não devem mais frequentar a escola por estarem *no seu entender*, muito crescidas e precisarem antes empregarem-se nos trabalhos domésticos, quando a maior parte das vezes é nessa ocasião que a menina atinge a idade própria para com mais facilidade aprender o que se lhe ensinar.²³⁷

Em função desse modo de *entender* dos pais, as meninas no *entender* da professora *saíam da escola muito antes de estarem em condições de serem examinadas* em todas as matérias do ensino primário prescrito para o seu sexo: a instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções gerais de gramática nacional, elementos de aritmética e desenho linear, prendas domésticas, geografia e história da Província.²³⁸ O destino que as aguardava era o da vida doméstica, auxiliando nos trabalhos de casa. Todavia, a sua ausência refletia-se de modo bem claro nos resultados da escola de Rita Idalina. Segundo ela, este fato “que não é peculiar deste lugar, dá-se na escola que rejo, e daí o pequeno número de alunas habilitadas para exame anual.”

Saindo da escola de meninas, nos dirigimos novamente à 2ª cadeira de Pedro Fortunato, a fim de descobrirmos como ele se portava quando lhe batia, tal qual a Geniplo, Gertrudes e Rita, o *receio do fim do ano*. É justamente num desses períodos de receio – novembro de 1875, que nós o reencontramos.

Tendo obtido resultados razoáveis em relação a seus colegas nos anos anteriores, desta vez Pedro Fortunato estava escrevendo um ofício ao senhor doutor Ignácio Teixeira da Cunha Louzada, inspetor da instrução pública da paróquia,

²³⁷ Relatório da Professora Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Paroquial da Lapa. Lapa, 20 de novembro de 1877. APMCM, caixa 13.

²³⁸ Regulamento Geral da Instrução Pública do Paraná, 1876, artigo 9.

dizendo a razão pela qual, naquele fatídico ano, deixaria de experimentar o prazer de dar alunos a exames. Ao menos, foi nesses termos que começou sua carta:

É sempre com prazer que vejo que meus discípulos têm *aproveitado* bem o seu tempo *obtendo aprovação nos exames* a que são submetidos. Mas, *infelizmente*, estou longe este ano de gozar desse prazer por não poder oferecer aluno algum para aquela prova de *seus* aproveitamentos.²³⁹

Conforme o professor da segunda cadeira, ter alunos para exame era sinônimo de prazer. Não tê-los, era privação deste prazer. Mas, que prazer seria esse? Bem, a partir das experiências de seus colegas, podemos ao menos deduzir algumas coisas. Em primeiro lugar, o prazer de ser reconhecido como um professor eficiente, que cumpria aquilo que se esperava que ele fosse capaz de fazer: aprontar alunos para exames (lembremo-nos da cobrança feita a Geniplo linhas atrás, em nota de rodapé). Depois, o prazer de ver-se longe das ameaças de descontos e censuras por parte de seus superiores, como aquela de que foram presas Geniplo e Gertrudes em 1868 e que podem ter continuado a ocorrer posteriormente, embora não tenhamos encontrado nenhum testemunho quanto a isso. Por fim o prazer de ver que seus esforços e os esforços de seus alunos haviam sido *aproveitados* (e não é a toda que esse verbo, cujo significado era sinônimo de progresso, melhoramento²⁴⁰, aparece duas vezes no mesmo parágrafo) e de que um tirava “proveito” do “aproveitamento” do outro: o professor diante de seus superiores e seus pares e os alunos diante de suas famílias, de seus avaliadores e de seus colegas. Sem querer, o professor nos revela que os exames – e a isso voltaremos – eram um poderoso instrumento de distinção social na e *da* escola pública primária na qual ele, Rita, Geniplo e Gertrudes estavam mergulhados. Porém, esse(s) prazer(es) não viria(m) naquele ano. E a razão apresentada por Pedro Fortunato, quase que por ironia, o igualava aos professores dos quais tantas vezes havia se distinguido. Deixemos que ele mesmo nos relate.

²³⁹ Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior ao Inspetor Paroquial da Lapa Ignácio Teixeira da Cunha Louzada. Lapa, 12 de novembro de 1875. DEAP-PR, AP 474, p. 129.

²⁴⁰ Cf verbete in Moraes da Silva, p. 165, vol. 1, 1828.

O aluno que mais esperanças dava este ano de fazer um bom exame é o de nome Fidélis de Paula Xavier Jr, mas a um mês mais ou menos que deixou de frequentar a escola *por este ano*. Deixo por isso de cumprir o disposto no artigo 63 parágrafo 13, do Regulamento da Instrução Pública de 1º de setembro de 1874. A principal causa disto é a *falta de frequência à escola*. O aluno que os pais julgam adiantado, sai da escola e *priva o professor do gozo de vê-lo aprovado em exame a que é apresentado*. Outros que poderiam em curto prazo, aprontar-se para exames, demoram ele por deixarem de frequentar a escola com a devida constância. (...) Por esta razão peço a V. Excia. que se sirva tomar em consideração os motivos porque não ofereço aluno algum a exame este ano, com bem pesar meu. (Ofício de Pedro Fortunato, 1875)

Pela mesma razão presente nas justificativas de Geniplo, Gertrudes e Rita, em 1875, Pedro Fortunato deixaria de apresentar alunos a exames. Segundo ele, o mais adiantadinho, que poderia ser sabatinado naquele ano, deixou de frequentar a escola *por este ano* (enigmático!). Os demais, que poderiam suprir a saída do colega, não conseguiam se preparar pela simples razão de que faltavam muito e assim, só depois de muito tempo e muito trabalho, poderiam realizar os exames. Nessa circunstância, ele esperava contar, apesar de todo *receio* que sentia, com a compreensão de seus superiores.

Dessa maneira, Pedro Fortunato encerrou sua carta e com ela, encerramos nosso passeio. Contudo, o cansaço nos aconselha a sentarmos na praça (novo exercício intelectual), de frente a igreja matriz da Lapa, a fim de refletirmos melhor sobre as experiências que conhecemos. Elas querem nos revelar algo mais sobre a escola primária daquela cidade e os seus sujeitos construtores. Elas nos convidam a empreendermos uma microanálise, com vistas a descoberta de algo novo e mencionado por todos estes sujeitos: o papel que atribuíam à criança no final de cada ano, quando chegava o momento de mostrar os resultados do processo de escolarização.

1 Por uma interpretação do receio do fim do ano

Iniciamos este capítulo falando de receio. Segundo o dicionário Aurélio – já que a expressão é nossa e não dos professores conhecidos acima – receio significa “ato ou efeito de recear, sentimento de apreensão em face do que se julga perigoso; *incerteza, acompanhada de certo medo, a respeito dos resultados ou conseqüências de algo que aconteceu ou pode acontecer...*” (HOLANDA, *on-line*). Creio que o terceiro sentido é aquele que mais se aproxima do que parecem ter experimentado

Geniplo, Gertrudes, Rita e Pedro Fortunato ao verem chegar o período do ano em que deveriam apresentar, por meio dos exames finais, os resultados do seu trabalho docente, ansiosamente aguardados pelo governo da província.

Se os professores da Lapa atribuíam uma importância considerável aos exames finais, que despediam o aluno da escola e o aprontavam para ingresso no mundo dos adultos, onde novas experiências o esperavam, em nossa prática historiográfica essa questão ainda não vem recebendo a devida atenção. De modo geral, os trabalhos que se ocupam da instrução primária no século XIX, têm deixado de tomar os exames escolares como objeto de análise e os *utilizam* mais como uma espécie de informação capaz de ilustrar aquilo que já conhecemos: a grande dificuldade que era conduzir um aluno até o fim da instrução elementar. Felizmente, não é uma regra. Algumas pesquisas como as de Inácio (2003) Gallego (2008) e Diniz (2006), oferecem importantes pistas interpretativas.

Marcilaine Soares Inácio, tratando do processo de escolarização em Minas Gerais no segundo quartel do século XIX, ao identificar a visibilidade que os exames tinham tanto no cotidiano escolar como na imprensa local, afirma que eles “permitem ver como as relações sociais em Minas Gerais passaram a ser permeadas por referências que tinham a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados.” (INÁCIO, 2003, p. 195). Concordando ainda com Luciano Mendes de Faria Filho, inclui este fenômeno naquele mais amplo da escolarização do social. (Idem).

Rita de Cássia Gallego, ainda que não se ocupe da problemática dos exames, mas da construção do tempo escolar no XIX, aponta o papel decisivo que os mesmos tiveram nesse processo de definições e negociações, enquanto uma pauta temporal. (GALLEGO, 2008, pp. 129ss). Destaca que o tempo de exames era aquele no qual a sociedade voltava os holofotes para escola, ou seja, de significativa visibilidade para aquilo que acontecia no interior da sala de aula (idem, ibidem, p. 132). Gallego capta ainda alguns sentidos que chegam pelas suas fontes, como por exemplo, o medo que causava nos alunos ou a função que os exames foram adquirindo como uma espécie de atestado de capacidade profissional do professor (idem, pp. 133-136).

Dinaídes Maria Fernandes Diniz, num belíssimo estudo sobre a profissão docente no Ceará Imperial, acertadamente intitulado “O que é um professor na ordem das coisas”, indo ao encontro (por um caminho diferente!) do sinalizado por

Gallego, aprofunda o olhar sobre a relação dos exames com o exercício do magistério. Pelo modo como o sistema de exames (*sic*) foi sendo conformado naquela Província, indica que eram

uma atividade *exterior* ao processo de ensino-aprendizagem e por isso realizado em tempo diferente do calendário escolar e delegado a terceiros a sua realização e controle. Caberia ao professor preparar o aluno para exame, mas não era dado a ele o direito de verificar o desempenho e expedir atestado de aprovação. A conclusão do processo ficava sob autoridade externa a sua atividade. Este fato poderia passar despercebido pelos professores, porém é mais uma forma de controle e de delimitação de fronteiras entre ofício e profissão. O professor perdia o controle sobre sua atividade ao ser delegado aos outros a autoridade de avaliar seu trabalho. A avaliação, nesse processo, funcionava mais como um *elemento de pressão* (DINIZ, 2008, p. 186, *grifos meus*).

Com base nas interpretações destas três historiadoras, especialmente em relação à visibilidade que os exames davam à escola e ao papel de validação da atividade do professor, feito por autoridades além da escola (embora me pareça muito reducionista considerá-los uma atividade exterior ao processo de ensino-aprendizagem, pois essas “autoridades além da escola” muitas vezes estavam envolvidas com a escola!), eles constituem-se também para nós um momento de visibilidade das experiências educativas do Oitocentos, não somente pelos resultados que apresentavam, mas pelo *receio* que causavam nos professores. O caminho que tentaremos percorrer será, portanto, semelhante ao de Inácio, Gallego e Diniz, mas a visibilidade que buscaremos será a de outro aspecto. Antes, é preciso dizer, com franqueza, os motivos desta tentativa.

Sempre me pareceu muito curioso que duas grandes obras da historiografia contemporânea tenham resultado das análises de sentimentos ou de maneiras de pensar e não de “atos” ou “fatos” propriamente ditos e que representavam o paradigma dominante da historiografia naquele período. Marc Bloch com sua investigação sobre a crença no poder Régio (1993, versão original de 1922) e Lucien Febvre com o sentimento oposto, o da incredulidade (2009, versão original de 1942) nos legaram dois ótimos exemplos de como isso é possível e foram além, ao revelarem por meio do problema eleito, o dos sentimentos da crença ou da incredulidade, a possibilidade de compreender gestos e atitudes e porque não práticas (embora essa expressão só viesse a “pegar” cinquenta anos mais tarde na oficina dos historiadores) das populações da Inglaterra e da França em relação à manutenção da monarquia (Bloch) e da maneira de verem o mundo à luz do

sentimento da fé (Febvre). Se essas duas obras já recebem também suas críticas, permanecem, no entanto, como um chamado aos historiadores para não desprezar a capacidade que o ser humano tem de “sentir” e por meio dos *sentimentos* revelar vestígios de suas experiências, seus dramas e suas *relações*. O historiador por sua vez também não escapa dessa peculiaridade do sentir para poder investigar. Vem-me à mente inclusive um artigo de Clarice Nunes (1990), de vinte anos atrás, intitulado: “História da Educação, espaço do desejo”, no qual vislumbrava num campo que no Brasil começava a ganhar corpo, as inúmeras investigações a serem realizadas e potencialidades interpretativas a serem construídas. Clarice Nunes lembrava que o historiador da educação precisava “desejar” o seu objeto, para poder avançar na produção do conhecimento. A inspiração que me veio de Clarice Nunes, de Bloch, Febvre, e especialmente dos professores que abriram este capítulo é o desejo de compreender as causas de um sentimento, ou melhor, os causadores do receio do fim do ano nos professores da Lapa. E, por concordar com Carlo Ginzburg, um leitor crítico de Bloch e Febvre, que as experiências de cada professor lapiano participam daquela dinâmica da transversalidade dos testemunhos históricos, onde no presente do que fala estão incrustados numerosos passados, (GINZBURG, 1991b) acredito que eles mesmos já nos apresentaram esses “causadores”²⁴¹.

Confrontemos aqui as falas dos professores: Geniplo dizia a seus superiores não poder apresentar meninos para exame porque os *alunos* se retiram da escola; Gertrudes afirmava, por meio do ofício do Inspetor Paroquial da Lapa, que o mesmo lhe acontecia em função dos *pais*, que retiravam as filhas de sua escola; para Rita, os causadores eram os *pais*, que se contentavam que as filhas apenas soubessem ler e escrever alguma coisa; para Pedro Fortunato, era a saída do *menino* da escola, ainda que ela viesse causada pelos pais.

O receio do fim do ano, ao que tudo indica, era motivado pelas constantes tensões que ainda se estabeleciam entre famílias, escolas, público, privado, trabalho, instrução (assim mesmo, sem dicotomias, mas numa reunião de todos esses aspectos ao mesmo tempo!). Se isso não é novidade no conhecimento

²⁴¹ Não ignoro que a ideia de causas na História é bastante problemática, pois, segundo Marc Bloch, confunde-se com o próprio ídolo das origens (BLOCH, 2001, p. 56), que por sua vez é avatar de outro “satânico inimigo da verdadeira História: a mania do julgamento” (idem, ibidem, p. 58). Todavia, aqui, uso tal expressão por compreender que no horizonte dos receios vivenciados pelos professores da Lapa, as razões de tal situação eram por eles relacionadas aos atores e eventos que aqui chamamos de causadores e causas do receio, na falta de uma expressão melhor. Valho-me das aspas para tentar evidenciar esse pequeno incômodo que sei que o termo traz consigo.

historiográfico já produzido sobre a escola brasileira do Oitocentos, o que chama a atenção, porém, é que os professores declaravam que, chegando cada final de ano, não dependia deles, de seus esforços, capacidade intelectual ou pedagógica dar alunos à exames. Dependia de outros: pais que deveriam deixar os filhos freqüentar a escola e mesmo no caso destes a frequentarem, que os filhos tivessem talento, capacidade e habilidade para aprenderem e depois de certo período ser apresentados a exames. Por outro lado, os professores amedrontados sabiam que para os inspetores vigilantes o que realmente diria e revelaria os resultados da escolarização não era a prática de diariamente abrir a escola e ensinar, mas de no último dia de atividades anuais, dar visibilidade em alguns minutos – os exames não deveriam passar disso – a toda uma experiência bem mais ampla e tumultuada, da qual o exame era apenas o ponto final.

Acredito que os professores nos falam de um papel atribuído à criança em alguns momentos do processo de escolarização ao qual ainda não demos a devida atenção. Perseguir essa possibilidade de interpretação, todavia, comporta dois riscos. O primeiro deles é o de supervalorizarmos a participação da criança nesse processo. O outro é de a minimizarmos ao extremo, esquecendo que naquele período, conforme questionava Pedro Fortunato no capítulo anterior, só haviam escolas onde haviam crianças em idade de aprender. A questão, me parece, é encontrar um ponto de equilíbrio que nos permita compreender e interpretar essa relação de interdependência travada no interior das salas de aula oitocentistas entre professores e alunos, no qual, em alguns momentos, estes últimos adquiriam uma visibilidade considerável no processo de escolarização.

Se aceitarmos que a escola é uma figuração social (ELIAS, 2001)²⁴², ou seja, um tipo de organização social no qual seus membros estão interligados por relações de dependência, exercidas sobretudo a partir das funções que desempenham uns para com os outros, semelhante ao que também ocorre numa sociedade dos indivíduos, mas aqui num território social menor – a sala de aula, por exemplo – não se torna tão absurdo propor que, em alguns momentos, a criança, como uma função nessa cadeia de relações, tenha preponderância no seu papel em relação aos outros membros da figuração. Para tanto, é preciso trocar, no dizer de Elias, a “visão

²⁴² Embora trabalhe ao longo de toda sua obra *A Sociedade de Corte* com o conceito de figuração social, em momento algum Norbert Elias define categoricamente este conceito. Assim, ao me referir a ele, sintetizei-o a partir de uma determinada leitura que fiz desta obra – especialmente os capítulos I, II e VI.

aérea” pela do “nadador”, mergulhando o olhar nessa pequena figuração social para ver que, em determinados momentos, a criança exercia um tipo de “poder”, entendido aqui como

a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. (ELIAS, 2009, p. 50)

Essa “oportunidade social”, dentro da nossa pequena figuração, é a que surgia para cada aluno no momento dos exames de final de ano, no qual exercia um poder maior do que aquele que habitualmente lhe era oferecido no seu lugar individual, uma margem de ação capaz de interferir sobre a função e o papel de outros indivíduos, os professores. Tal “oportunidade social”, entretanto, não se compreende se tomada apenas *per si*, mas somente quando lida à luz de todo um itinerário percorrido antes dela, no qual exames não era ponto de partida, senão o ponto alto de um longo processo – o processo de escolarização – iniciado na matrícula do aluno e permeado por inúmeras tensões no seu desenrolar.

É preciso levar em conta ainda que a criança, mesmo sendo um indivíduo dentro do corpo social, goza de algumas peculiaridades para o exercício desse seu poder. Por viver de modo geral numa dependência maior de outros sujeitos – seus pais, por exemplo – essa sua margem de ação na figuração social e, portanto, capacidade de interferência no processo de escolarização, vinha muitas vezes mediada pela ação destes sujeitos, que a matriculavam, ofereciam-lhe (ou não) condições de lá permanecer ou retiravam-na da escola. E, não obstante essa questão, na percepção da experiência dos professores – com “olhar de nadador” que certamente ia bem mais fundo que o nosso – era a *ausência* da criança no espaço escolar o qual inviabilizava o sucesso da escolarização, de modo que podemos inferir que a sua *presença* tornava possível a concretização da instrução, materializada para eles nos exames de final de ano. Dessa forma, trata-se menos de buscar um papel assumido e mais de delinear os contornos do papel atribuído a elas pelos professores da Lapa: o papel de serem alunos, tanto nas situações em que esse papel pôde ser desempenhado – quando as crianças chegavam aos exames finais – como naquelas que os impossibilitaram de ocorrer – quando as crianças abandonavam à escola, para exercer outros papéis e funções que entravam em

conflito, direta ou indiretamente, com o que lhes era atribuído na escola. Os exames e o receio, portanto, constituem-se uma larga porta de entrada para nos aproximarmos das crianças causadoras das alegrias e receios de Geniplo, Rita, Gertrudes e Pedro Fortunato e das relações de interdependências que esses atores mantinham entre si.

As fontes – vestígios que nos chegam do passado – como bem sabemos, testemunham relações de força e poder difíceis às vezes de ser identificadas, mas cujas conseqüências acabam se evidenciando na pesquisa que tenta diálogo com elas. Da escola de Pedro Fortunato possuímos informações mais abundantes que das demais, o que leva nossa análise a perscrutar em maiores detalhes as experiências dele e de seus alunos. Por outro lado, ainda que sejam escassos os testemunhos das escolas de Rita e Geniplo, à luz das experiências mais abundantes, creio ser possível ensaiar para elas algumas interpretações. Não todas que gostaria e talvez nem todas as que as fontes possibilitam. E aqui, entra em jogo o limite do próprio historiador.

A fonte principal que permite adentrar um pouco no universo dos receios e alegrias da escolarização na Lapa é o livro de matrículas da 2ª cadeira do sexo masculino. Quando de sua produção, ele possuía uma lógica própria. Mas, para ser interrogado, teremos que inverter essa lógica, a fim de fazer falar esta testemunha que, aparentemente, apenas murmura alguns dados para o historiador. (Figura 4)

Matricula dos e alunas da do ano acadêmico de				2ª Cadeira de instrução primaria da 1ª Classe do Ginásio			
Data	Nome do aluno	Filiação	Idade	Nome do aluno	Filiação	Idade	Observações
1	Alfredo	Alfredo	10	Alfredo	Alfredo	10	Alfredo
2	"	"	"	"	"	"	"
3	"	"	"	"	"	"	"
4	"	"	"	"	"	"	"
5	"	"	"	"	"	"	"
6	"	"	"	"	"	"	"

FIGURA 4 – PRIMEIRA PÁGINA DO LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA PREENCHIDA POR PEDRO FORTUNATO – 1867

FONTE: APMCM, Cx 16

O Livro de Matrículas compunha aquilo que poderíamos chamar de um pequeno arquivo escolar do século XIX e que deve ter existido em cada escola da Província do Paraná²⁴³. Ao que parece, na regida por Pedro Fortunato isso não foi diferente. Mas o livro que utilizou lhe foi legado por seu antecessor, o professor Vicente de Oliveira. O regulamento em vigor quando o livro foi iniciado (de 1857) – como os demais – não esclarece muito bem como o livro de matrículas deveria ser utilizado nos momentos seguintes ao ingresso do aluno na escola, mas indica as informações básicas a serem lançadas. Convém compará-las com as que efetivamente constam no livro da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa. (Quadro 20)

Dados a serem lançados segundo o Regulamento de 1857	Dados encontrados no Livro da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa
<i>Nome</i>	Número de ordem
<i>Residência</i>	Data (dia, mês, ano)
<i>Estado do pai do aluno</i>	<i>Nome do aluno</i>
<i>Profissão do pai do aluno</i>	Filiação
<i>Idade</i>	<i>Idade</i>
<i>Naturalidade</i>	<i>Naturalidade</i>
<i>Estado sanitário do aluno</i>	Condição
	Cor
	Estado Pecuniário
	Observações

QUADRO 20 – DADOS A SEREM REGISTRADOS E DADOS EFETIVAMENTE REGISTRADOS NO LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA
FONTES: REGULAMENTO DE 1857; LIVRO DE MATRÍCULAS

Salta aos olhos a enorme divergência entre o prescrito e o realizado na escola de meninos da Lapa, no que diz respeito ao registro do livro de matrículas. Dos dados exigidos pela lei apenas nome, idade e naturalidade são encontradas no livro da Lapa. Diante disso, os dados da primeira coluna podem ser encarados como as informações que, à Província, pareciam importantes de serem obtidas sobre os alunos que frequentariam as escolas públicas, enquanto que os dados da segunda coluna refletem as informações as quais o professor Vicente – o “fundador” do nosso livro – considerava importantes no horizonte de sua prática e sendo bem mais amplas que aquelas exigidas. Pedro Fortunato, ao iniciar sua carreira, limitou-se a manter a estrutura já há muito adotada por seu antecessor. Que sentidos estariam

²⁴³ Os outros materiais do “arquivo” seriam o livro de “cargas de móveis, utensílios e mais objetos fornecidos às escolas; de termos de visitas e exames; de ponto dos meninos” (Regulamento Geral de 1874, art. 7º). Da escola de Pedro Fortunato, só chegou até nós o Livro de Matrículas.

por trás dessa divergência? A hipótese da qual partiremos é de que enquanto para a inspetoria da instrução o livro era registro de ingresso de um aluno no universo escolar, para os professores era o espaço de registro de toda uma sorte de informações capazes de, futuramente, serem esclarecedoras sobre situações ocorridas na escola, nas quais os dados ajudariam a compor o argumento do qual o professor precisaria valer-se. Uma ocasião na qual essas informações eram mobilizadas pode ter sido a das visitas à escola, nas quais podemos pensar que esses livros deixavam a poeira dos armários para repousarem sobre escrivaninhas, onde eram vistados e conferidos pelos inspetores²⁴⁴. Era hora de explicar o motivo pelo qual esse ou aquele aluno não mais freqüentava a escola e ainda mais grave, a razão de ter saído antes de prestar exames finais. O fato disso poder ter ocorrido e ainda assim o livro manter a mesma estrutura é, em certa medida, indício de que tal divergência de sentidos (entre o prescrito e o efetivado) era tolerada, justamente porque o uso que se fazia dessas informações era muito vantajoso a professores e inspetores, bem mais do que a lei era capaz de prever. Quase que uma subversão de um produto cultural, como falaria Michel de Certeau.

Se nos detivermos nas informações solicitadas pela legislação, veremos que os dados que ela pede só são possíveis de serem obtidos por meio da indagação do sujeito que é matriculado ou que o matricula, como o nome (“Como o menino se chama?” perguntaria o professor), residência (“Onde o senhor – pai – mora?”), estado e profissão do pai (“Em que o senhor trabalha? É casado?”) e naturalidade (“onde seu filho nasceu?”). A única informação a ser obtida sem necessidade deste diálogo é aquela referente ao estado sanitário do menino (que segundo o Regulamento de 1857 seria dada pelo inspetor de instrução local).

Já, se olharmos para o livro da escola de Pedro Fortunato, veremos que os dados onde esse diálogo era fundamental são mínimos: nome, idade, filiação, naturalidade e, talvez, o estado pecuniário (embora me pareça extremamente subjetivo perguntar “o senhor é pobre”, uma vez que os critérios do que responde podem não ser os mesmos daquele que escreve!). Todos os demais dados foram redigidos pelo professor, a partir do seu olhar e das experiências que vivenciou no

²⁴⁴ É preciso reconhecer que nas fontes operadas, não há nenhuma referência clara à prática dos livros da escola serem vistados pelos inspetores durante as visitas. Todavia, isso pode justamente ser revelador de algo que já vinha incluso no próprio gesto de inspecionar: olhar a sala, o jeito da aula se desenrolar, os alunos, os professores, os móveis e, porque não, os livros de registro da escola? Em todo caso, por vezes na pesquisa historiográfica, já alertava Marc Bloch, “onde é impossível calcular, impõe-se sugerir”. (BLOCH, 2001, p. 55).

momento da matrícula: o número de ordem (onde ele inseria o novo aluno no conjunto daqueles que já compunham a turma, demarcando-o numa ordem de chegada à escola, que talvez, pudesse futuramente criar diferenciações entre os mais e os menos adiantados, por exemplo), a data (que inscrevia o menino no *continuum* de um tempo, no caso, um tempo de chegada à escola, mas de saída incerta), condição (se o menino matriculado era livre ou liberto), e cor da pele (algo que o professor via na pele do aluno e classificava num código não muito claro à época)²⁴⁵. Isso reforça que o livro servia para a coleta de alguns dados que, aos olhos do professor, eram mais importantes que aqueles do Estado. Eles seriam importantes, portanto, para os usos que o livro se prestaria em determinadas ocasiões. Voltaremos a isso daqui a pouco.

A última informação e de modo algum menos importante, “observações”, é a mais interessante de todas as que foram inseridas pelo professor. Esta coluna do livro poderia se prestar a muitas coisas: ela poderia servir para constar algum dado sobre o menino no ato da matrícula, uma informação complementar sobre algum aspecto em que tenha parecido necessário maiores esclarecimentos ou anotações sobre documentos eventualmente apresentados com atraso. No entanto, Vicente e depois Pedro Fortunato, escolheram fazer desta coluna o espaço para indicar o momento em que o aluno saia da escola ou por ter concluído o ensino (menos freqüente) ou por deixado de freqüentar a escola (mais freqüente). Dessa forma, do lado esquerdo do livro, demarcavam o início da experiência de escolarização. Do lado direito, o seu término. Entre esses dois extremos, fizeram constar as informações que poderiam servir de argumento para aquilo que vinha anotado no campo “observações”. Vamos dizer tudo isso, de outro modo.

Como vimos e quase ouvimos da boca dos professores da Lapa, os alunos deixavam de concluir a escolarização por várias causas. No entanto, como poderiam comprovar tais afirmações, em caso de terem de argumentar que a saída e a consequência que tinha nos exames finais não se deviam a eles, mas à situações que lhes fugiam ao controle, como as experiências dos alunos, a necessidade que os pais tinham dos serviços dos mesmos, as constantes mudanças ou o simples

²⁴⁵ Neste trabalho, em função das fontes e das questões centrais que o norteiam, não explorarei a problemática da construção social da cor dos alunos das escolas primárias, por entender que demandariam uma discussão mais refinada, para a qual ainda não disponho de base empírica que permitisse o enfrentamento adequado da questão. Todavia, mencionarei este dado, apenas para constar que essa observação também era feita por Pedro Fortunato.

abandono, sem maiores explicações? Talvez, nessas horas, essas informações do livro de matrículas fossem o único instrumento de defesa do qual dispunham. Poderiam, por exemplo, demonstrar que “fulano de tal” deixou a escola para trabalhar, mas não tinha necessidade disso, uma vez “que tinha condições”. Já “sicrano de tal”, mudou-se de residência, mas com motivo justo, pois, sendo “pobre”, sua família precisou partir em busca do sustento, e assim por diante. Ao menos, pode ter sido o uso feito por Vicente e Pedro Fortunato dos dados ainda presentes no livro que chegou até nós e que talvez tenha constado nos livros de que não dispomos aqueles que certamente existiram nas escolas de Geniplo, Gertrudes e Rita Idalina.

Verificando todos os registros realizados na coluna observações, entre os anos de 1867 a 1880 (quando essa lógica interna do livro, como sabemos, sofreu alteração) foi possível identificar a recorrência de alguns padrões nas anotações, que são indícios de causas comuns que levavam os alunos a concluírem ou não concluírem o processo de escolarização (Quadro 21).

Padrão de Observações
Saiu para passar à aula particular
Saiu por doente
Saiu por falta de frequência
Saiu por mudar de residência
Passou à 1ª cadeira
Saiu com ensino quase completo
Saiu sem completar o ensino
Saiu para trabalhar
Voltou à sua Província

QUADRO 21 – PADRÕES DAS OBSERVAÇÕES PRESENTES NO
LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DA LAPA
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS

O que essas anotações contidas no livro de matrículas da escola da 2ª cadeira da Lapa testemunham sobre o passado no presente do historiador? Testemunham mais do que táticas utilizadas pelos professores nos registros escolares do século XIX (criatividade que pode ser encontrada em diversas províncias)²⁴⁶. Estes registros testemunham níveis de relação que foram sendo

²⁴⁶ Entendo, inclusive, que no livro de matrículas, os professores produziam uma imagem da sua escola e de seus alunos que nem sempre podem ter correspondido às experiências que lá tiveram lugar. Contudo, é a partir dessa imagem por vezes manipulada, gravada “à pena e tinta”, que nos chegam os fragmentos do que *podem ter sido* as trajetórias dos alunos dos quais nos falam. O cotejamento com outras fontes nos ajudará na tarefa da crítica deste documento.

estabelecidos entre os professores e os sujeitos dos quais o livro fala – ou melhor, murmura: crianças, que inseridas em contextos diversos e complexos, traziam um pouco dessas experiências para a escola primária e em função desse micro-cosmos em que viviam mergulhadas, puderam agir e interferir no desenrolar do processo de escolarização. Algumas dessas situações já são conhecidas pelos ofícios que analisamos no início do capítulo e que ajudaram a fazer emergir o que temos chamado de o receio do fim do ano. Outras dessas situações são novas e ainda assim, tiveram sua parcela de influência na ativação do processo do receio como um todo. Outras ainda, em função dos testemunhos localizados, deixarão de ser exploradas²⁴⁷. Contudo, em todos esses casos, pelo fato de virem na margem direita do livro, chamam a atenção para os limites com os quais a escola se deparou no século XIX. Mas, por tais anotações só terem sido escritas em função daqueles sujeitos que tiveram seus nomes escritos na margem esquerda – e eles eram crianças – são testemunhas indiretas da presença e ação delas no interior da escola. Presença velada, vedada, esmagada nas páginas de um livro. Presença a ser buscada, revelada e compreendida, por meio de três questões, daquelas que norteiam a bússola do historiador e o fazem propor mais um uso para o livro de matrículas: que experiências de infância tiveram as crianças que não conseguiam concluir a escolarização? E quais foram as experiências das que conseguiram? O que isso nos revela de novo sobre a escolarização da infância brasileira do século na sua relação com o receio do fim do ano e o papel da criança nesse processo, a partir de percepção dos sujeitos com os quais ela se relacionava?

Eis o desafio das próximas páginas. Deixemos o banco da praça em frente à matriz e partamos em busca de mais algumas respostas.

²⁴⁷ Mais especificamente, serão abordadas três “causas do receio do fim do ano”: a passagem dos alunos da escola pública para a particular; a saída da escola por motivo de trabalho e a mudança de residência. Sobre elas, foram localizados testemunhos abundantes que permitem ultrapassar os limites do próprio livro de matrículas, algo que não ocorreu para as outras questões que, desta forma, deixo de problematizar neste trabalho.

2 Entre a rua e a escola *ou* como se formam os receios

2.1 O receio causado pela saída da escola pública para a escola particular

Havia na Lapa dois irmãos. Um nasceu em 31 de janeiro de 1871 e o outro em 14 de julho de 1872. Chamavam-se Antonio e José Gaspar. Essa pequena diferença de idade lhes proporcionou viverem, certamente, muitas experiências em comum. Uma delas e da qual podemos falar com certa precisão, foi a da escolarização. Embora fossem filhos de um advogado local, cidadão em evidência e pudessem assinar um sobrenome de peso - “Pacheco Lima” – assim que soubessem escrever, quando chegaram à idade de começar a receber a instrução (e parece que o mais novo acompanhou o mano mais velho, já que sempre é bom o menorzinho ter a proteção do maiorzinho) foram matriculados na escola pública da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa, no dia 12 de abril de 1878.²⁴⁸ A escolha por esta escola parece ter levado em conta dois critérios: a provável proximidade de suas residências (o 4ª quarteirão da Vila) e a relação de conhecimento que seu pai, o advogado José dos Santos Pacheco Lima, tinha com o professor daquela cadeira, Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior. Doze anos antes de matricular os filhos, quando ainda era solteiro, foi um dos cidadãos locais que assinaram a subscrição daquele que, à época, não passava de um jovem candidato ao cargo de professor. Agora, dava novo voto de confiança, entregando aos cuidados do mestre, a exemplo da mãe dos Irmãos Graco, seus dois pequenos tesouros. Não se deve esquecer, porém, que por essa época a 1ª cadeira estava fechada (como vimos no capítulo anterior). Ainda assim, após ser reaberta, os meninos continuaram com Pedro Fortunato, o que sugere que em todos os casos, essa era a primeira opção do Dr. José dos Santos para a instrução de seus filhos.

Nos quatro anos seguintes, pouco se sabe sobre a presença dos meninos na 2ª cadeira da Lapa. Algumas suposições, com base nas experiências que conhecemos e outras que conheceremos mais detalhadamente, nos são permitido fazer. Logo no início de sua escolarização, os meninos se depararam com aquela escola cheia, lotada, da qual falavam os vereadores em maio de 1878 (vide capítulo II). Em junho de 1880 podem ter tido de madrugar com os demais cidadãos locais,

²⁴⁸ Livro de Matrículas da 2ª cadeira, fls 41 e 53. APMCM, Cx. 16.

para se fazerem presentes àquela que foi a visita mais ilustre a transpor a soleira da escola: o Imperador D. Pedro II, em pessoa, que vinha argüir alguns dos amedrontados meninos diante do ainda mais amedrontado professor. Também pode ser que tenham assistido como parece ter sido a prática adotada por Pedro Fortunato, a alguns exames de final de ano em 1878 e 1880 (teriam percebido que estes eram bem mais frequentes na 2ª do que na 1ª cadeira?). De resto, nada mais podemos conhecer até chegarmos em 1882.

Nesse ano, nossas fontes informam que ao final da aula do dia 31 de maio, Pedro Fortunato recebeu em sua escola a visita do ilustre Dr. José dos Santos Pacheco Lima, pai de Antonio e José Gaspar. Contudo, a notícia que trazia não era das mais alegres. Veio anunciar que seus dois filhos deixariam de frequentar a 2ª cadeira da Lapa para passarem a assistir as aulas numa das escolas particulares em funcionamento na cidade.²⁴⁹ Esta decisão não apenas privava o professor de dois alunos, como o impedia de vê-los prontos e preparados para realizarem os exames finais *em sua escola*, que possivelmente em menos de dois anos poderiam vir a prestar. Enquanto dava adeus a seus pupilos, Pedro Fortunato pode ter feito para si mesmo a pergunta que agora tentaremos responder: Qual a razão da saída dos meninos da escola pública e ingresso na escola particular? E indo além, uma pergunta que é só nossa, mas cujo sentido poderia estar na consciência do próprio professor: o que significava a saída de meninos da escola pública para a particular e que relação isso tinha com os resultados obtidos ou não em sua escola? A noção de público e privado, bastante cara à historiografia contemporânea, em especial a francesa, será importante para prosseguirmos nossa investigação, ainda que tal conceituação teórica se faça aqui de forma bastante pontual.

Segundo o historiador Philippe Ariès, teria sido na passagem da Idade Média para a Idade Moderna que os limites entre público e privado começaram a ser demarcados, ainda que de modo tênue. Três fatos, no seu entender, ligados à grande história político-cultural, foram relevantes no processo como um todo: o papel que se ia construindo para o Estado, que se impunha sobre a vida dos seus membros por modos e meios diferentes, o desenvolvimento da alfabetização e a difusão da leitura, através da imprensa e finalmente as formas novas de religião que surgem no mesmo período (ARIÈS, 2009, pp. 9-13). Para a experiência europeia,

²⁴⁹ Livro de Matrículas, fl. 41 e 53. APMCM, Cx. 16.

Ariès considera que na passagem do Seiscentos para o Setecentos, o público já estava claramente desprivatizado e

a coisa pública já não pode ser confundida com os bens ou os interesses privados. Então o espaço privado pode se organizar como um espaço quase fechado, de qualquer modo totalmente separado do serviço público, que se tornou autônomo. Esse espaço liberado será preenchido pela família. Podemos pensar que os homens, que viviam neste espaço privado, sem participação na vida pública (o que não era o caso nos séculos XVI e XVII nem da nobreza nem dos notáveis das comunidades), experimentarão uma frustração que irá suscitar reflexão e reivindicação políticas. Assim se fecha o circuito. (ARIÉS, 2009, pp. 24-25).

Deste modo, o espaço público é aquele do convívio coletivo, onde haveria maior ação do Estado sobre o indivíduo enquanto o privado era o espaço da intimidade e da individualidade. Das conclusões de Philippe Ariès, devemos tirar dois pressupostos: elas não se aplicam indiscriminadamente à experiência de público e privado que teve lugar no Brasil do século XIX, mas são fundamentais para compreendê-la, na medida em que expressam um modelo que claramente se tentará introduzir na recém emancipada colônia – o modelo de sociabilidade europeu, no qual público e privado já estavam razoavelmente definidos. Quando se fala em implantação de modelos, penso que entram em jogo também as ideias de inovação e adaptação e em relação aos espaços nos quais é aplicado, diferentes ritmos e temporalidades. Ou seja, em alguns campos da vida essas noções se aplicaram com mais rapidez do que em outras. Por exemplo, no campo da saúde, creio que os limites de atuação do Estado sempre representaram uma invasão do que se considerava espaço privado, como ocorria na época da vacinação, não obstante ela fosse vista como necessária para o bem comum, ou seja, o bem público. Também no campo das práticas militares, como o episódio mais impactante da Guerra do Paraguai, no qual o recrutamento ocorreu de modo intenso, esse império da vontade do Estado parece ter se imposto às liberdades individuais de pais de família que se viam na necessidade de deixar seus filhos partirem para a Guerra. Por outro lado, nessa mesma disputa de vontades, os pais conseguiram a possibilidade legal de enviarem seus escravos em lugar dos filhos, ainda que acarretasse um prejuízo certo: o da morte do escravo (com mais frequência) ou a imposição de libertá-lo após a guerra (bem menos frequente). A concessão do Estado em aceitar tal substituição, pode esconder justamente a dificuldade que estava sendo obter recrutas pela forma convencional. Um campo onde talvez a

relação tenha se estabelecido de modo um pouco mais claro, mas ainda sim com limites muito maleáveis, tenha sido o da escolarização.

De acordo com Tereza Fachada Levi Cardoso, já haveria distinção entre educação pública (implantada pelo Estado) e privada (implantada por ordens religiosas e leigos) no Brasil do século XVIII (CARDOSO, 2003, p. 197). Existiam assim as aulas Régias, mantidas pela Coroa Portuguesa e as escolas, mantidas na casa de particulares ou por alguns párocos locais. Em função dessa experiência vir demarcada desde então, Cardoso considera que não houve no século XIX uma disputa entre a escola pública e a particular, “uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população, portanto a escola particular mantinha um espaço de atuação que era complementar e não concorrente”. (idem, ibidem, p. 203). Na mesma direção, Carlos Roberto Jamil Cury aponta que desde o Decreto de D. João VI, em 30 de junho de 1821 e ao longo da experiência educacional no Império Brasileiro, o ensino privado sempre foi exercido *sub lege* (sob a égide da lei), o que satisfaz a liberdade da iniciativa privada garantida na maioria dos textos legais sobre a Educação ao mesmo tempo em que resguardou a autoridade do Estado, também por meio de base legal (CURY, 2005, p. 11).

Tais interpretações, também sustentadas pela recente e muito bem feita análise de Aline de Moraes Limeira, tomando por objeto a iniciativa particular na Corte Imperial, em fins do Segundo Reinado, vêm, porém, melhor matizadas. Ao problematizar as relações travadas entre o Estado e escolas particulares por meio da prática das subvenções – pagamentos feitos a instituições particulares para que nelas alunos pobres pudessem estudar – destaca que, embora não fossem antagônicas, público e privado se confundiam, “ora promovendo projetos comuns e alianças, ora disputando por monopólios e interesses distintos.” (LIMEIRA, 2010, p. 243). Talvez, seja nesses momentos de surgimento de interesses distintos que outros sentidos dessa relação experimentados por seus sujeitos possam ser evidenciados. Um deles é o que envolve a mudança dos alunos da escola pública para a particular, uma das causas do receio do fim do ano.

Antes de problematizar tal questão na Lapa, julgo oportuno ainda um esclarecimento. Parece-me que quando se fala em público e privado, as noções, ao menos enquanto categorias de análise são mais claras. Todavia, quando se fala em privado e particular – e digo isso a partir da experiência da escolarização na Província do Paraná – penso que não se trata da mesma realidade, ainda que por

vezes elas sejam tomadas por sinônimos. Especialmente porque a palavra “privada” não aparece nas fontes e sim a palavra particular. Sugiro então, para fins da análise que fazemos, que se reserve aqui o termo educação privada para aquele tipo de educação doméstica, dada na privacidade do lar, opção facultada nos quatro regulamentos de instrução na Província do Paraná. Já o termo educação e escola particular serão utilizados para fazer referência à prática de escolarização desenvolvida num espaço nem de todo privado – pois frequentado por indivíduos que nem sempre partilhavam os laços de privacidade destacados por Ariès²⁵⁰ – e nem de todo público, pois apresentavam limites para a ação do Estado e davam enorme liberdade ao professor no modo de conduzir as práticas escolares. Por escola particular estarei tentando designar, então, um espaço educativo mais restrito à população escolar em geral, por motivos de ordem econômica (um ensino que nem todos podiam pagar) e social (geravam certa diferenciação entre as infâncias e produziam hierarquias sociais). Dentro desse modelo, bastante artificial, mas útil para nossa análise, a Lapa conheceu ao menos três escolas assim organizadas, cujas informações sobre o seu funcionamento nos chegam repletas de lacunas.

Entre os anos de 1870 a 1883, quem optasse por estudar numa escola particular na Lapa, poderia fazê-lo recorrendo a três mestres: Manoel Ponciano e João Antonio Ramalho (que ofereciam aulas mistas) ou ao Colégio Lapeano, regido por Líbero Braga, aberto em 1º de junho de 1882, oferecendo instrução primária para ambos os sexos²⁵¹. Destes três homens, o último era ainda professor público (ou ao menos fora indicado pela câmara municipal para reger a cadeira de ensino secundário de História, Geografia e Língua Francesa, que criada em 26 de março de 1881 ainda não estava provida em 1882²⁵²) e certamente no ano em que Antonio e José Gaspar iniciaram seus estudos na escola particular, regia ainda a escola

²⁵⁰ Refiro-me especialmente aos de amizade e intimidade (ARIÈS, 2009, p. 16).

²⁵¹ Ofício de Líbero Teixeira Braga ao Presidente da Província. Lapa, 11 de agosto de 1882. DEAP-PR, AP 677, p. 151.

²⁵² Ofício da Câmara Municipal da Lapa ao Presidente da Província do Paraná. Lapa, 3 de março de 1882. DEAP-PR, AP 651, p. 164. No mesmo ofício dirigido pelo próprio Líbero ao Presidente da Província dá a crer que já está provido na cadeira secundária e necessita de uma licença especial para, mesmo sendo professor público, poder reger a escola particular por ele aberta, algo proibido pelo Regulamento de 1876.

noturna para adultos, mantida pela Câmara Local²⁵³. Já Manoel Ponciano encerrou definitivamente sua carreira e nisso é possível ter alguma certeza, antes de 1885, quando, em estado de extrema pobreza, foi internado na Santa Casa de Misericórdia da capital por estar sofrendo de demência, a ponto da caridade pública não ser suficiente para bem atendê-lo²⁵⁴. João Antonio Ramalho, ao que parece, foi o que por mais tempo atuou como professor particular²⁵⁵. O que levaria esses homens a serem professores? Digamos que além do gosto pelo magistério, algum tipo de complementação de renda, com exceção de Manoel Ponciano, que tendo encerrado tão tragicamente sua carreira em estado de pobreza, sugere que o ensino de primeiras letras era seu único e parco meio de subsistência. Trata-se, todavia, de suposições minhas, feitas a partir das escassas fontes que dispomos. O que me parece fundamental é o fato de que essas três escolas particulares formaram o que podemos chamar de concorrência às escolas públicas da Lapa, ao longo do período estudado. Uso a ideia de concorrência por duas razões óbvias e que certamente eram imperativas aos professores públicos locais: diminuía o número de alunos freqüentes na escola (o que era séria ameaça ao bolso dos professores públicos em alguns períodos, sendo que para estes o magistério era a única fonte de renda permitida) e privavam os mestres dos alunos que, de acordo com as representações as quais identificamos no capítulo II (de que alunos com melhores condições financeiras – “com meios” – teriam mais chances de concluírem a escolarização) poderiam prestar exames finais e endossarem a prática docente do mestre que até

²⁵³ Ofício da Câmara Municipal da Lapa ao Presidente da Província Carlos Augusto de Carvalho. Lapa, 29 de maio de 1882, *op. cit.*

²⁵⁴ Ofício do Juiz Eufrásio de Siqueira Cortes ao Presidente da Província Dr. Basílio Augusto Machado de Oliveira. Lapa, 28 de junho de 1885. DEAP-PR, AP 744, p. 209.

²⁵⁵ Embora seja difícil precisar todo o tempo em que atuou, em 1875 encontramos João Ramalho parabenizando o inspetor paroquial da Lapa pelo cargo recém-assumido e remete o mapa dos alunos da sua escola particular (APMCM, Ofício de João Antonio Ramalho ao Inspetor Paroquial, 1875, cx. 13). Em 1877, nova remessa de mapas escolares (APMCM, Mapa nominal dos alunos de ambos os sexos que frequentam a aula particular de 1as letras nesta cidade regida por João Antonio Ramalho. Lapa, 1877, cx. 13) e uma outra remessa para o ano de 1883 (APMCM, Relação dos alunos que frequentam a aula particular de 1as letras por mim regida. Lapa, 1883, cx. 13). Em função desses indícios, ainda que com grandes lacunas (que se explicam pela própria dificuldade que é localizar fontes sobre aulas particulares de modo geral), creio que João Antonio Ramalho foi o professor particular que por mais tempo deve ter atuado na cidade, com uma única interrupção, ao menos que foi possível conhecer, em 1882, quando o Colégio Lapeano de Líbero Braga era a única escola particular na Lapa. (DEAP-PR, Mapa das Escolas Particulares da Província, Inspetoria Geral da Instrução Pública, Curitiba, 24 de julho de 1882. AP 662, p. 70).

lá os levaria. No caso de Pedro Fortunato, por treze vezes, entre os anos de 1867 a 1882, isso lhe aconteceu (Quadro 22).

Matrícula	Nome	Filiação	Época de mudança de escola	Cor e Condição Pecuniária
1870	Joaquim José Correa	Ten. Miguel José Correa	Saiu em 3 de julho de 1873; aparece de novo matriculado em 27 de janeiro de 1874, mas não frequentou nenhum dia, pois continuava na escola particular, segundo Pedro Fortunato. (fl 30)	Branco, tem meios
1874	David de Oliveira Santos Lima	João de Oliveira Santos	Saiu em janeiro de 1878	Branco, com meios
1876	Antonio Esteves de Carvalho	Luiz Antonio Esteves de Carvalho	Saiu em outubro de 1878	Branco, tem meios
1876	Mariano Luiz da Luz	Luiz da Luz	Saiu em outubro de 1878	Pardo, pobre
1878	Antonio Manoel da Cunha Sobrinho	Capitão Francisco Teixeira da Cunha	Saiu em junho de 1879	Branco, com meios
1878	Antonio dos Santos Pacheco Lima	Dr. José dos Santos Pacheco Lima	31 de maio de 1882	Branco, com meios
1878	José Gaspar dos Santos Lima	Dr. José dos Santos Pacheco Lima	31 de maio de 1882	Branco, com meios
1878	Jorge Daudt	Jorge André Daudt	Dezembro de 1878	Branco, com meios
1878	Bernardo Leandro	Pai Incógnito	9 de junho de 1882	Branco, pobre
1880	Elias Pacheco Lima	Antonio Pacheco Lima	30 de novembro de 1880	Branco, com meios
1880	Joaquim da Luz de Siqueira	Tenente Eufrásio de Siqueira Cortes	30 de novembro de 1880	Branco, tem meios
1880	Manoel de Pinho Ribas	Torquato de Pinho de Ribas	30 de novembro de 1880	Branco, com meios

QUADRO 22 – ALUNOS DE PEDRO FORTUNATO QUE SAÍRAM DA ESCOLA PÚBLICA PARA A ESCOLA PARTICULAR (1867-1882)
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA

Tomando o quadro acima por ponto de partida e cruzando-o com outras informações do livro de matrículas, podemos obter algumas pistas para conhecer, dentro dos limites da empiria disponível, algumas características dos alunos que passavam da escola pública para a particular.

Quanto à situação familiar, todos os meninos que foram para a escola particular eram filhos legítimos, com exceção de Bernardo Leandro, filho de pai

incógnito.²⁵⁶ No tocante à situação financeira, Mariano e novamente Bernardo, foram considerados pobres. Mariano, inclusive, era o único aluno não-branco. Em relação ao tempo de permanência na escola pública, os meninos matriculados até 1878, tenderam a permanecer mais tempo nela do que aqueles que se matricularam em 1880. (Uma exceção foi Jorge Daudt, que permaneceu de julho à dezembro de 1878 na escola pública.²⁵⁷) No caso destes últimos – os meninos Elias (matriculado em 17 de agosto de 1880)²⁵⁸, Joaquim (matriculado a 10 de janeiro de 1880)²⁵⁹ e Manoel (matriculado em 1º de outubro de 1880)²⁶⁰ – o tempo de permanência oscilou de dez a dois meses. Isso sugere que podem ter havido diferentes causas que motivaram a saída dos alunos nas duas situações.

Em relação aos que permaneceram mais tempo – sete, sem contar Joaquim Correa – três mudaram-se em 1878 (Davi, Antonio e Mariano), aquele ano crítico em que em função do fechamento da 1ª cadeira, a 2ª se viu freqüentada por grande número de alunos (mesmo após o restabelecimento, a escola continuou com número elevado, conforme vimos no capítulo II). Isso pode ser um indicador e não mais que isso, de que alguns pais procuraram a escola particular por entenderem que lá seus filhos encontrariam condições um pouco melhores para receberem instrução, especialmente em relação ao conforto que poderia ser proporcionado pelo espaço físico, tão disputado pelas crianças na escola de Pedro Fortunato. Talvez, Mariano Daudt, o quarto a trocar a escola pública pela particular naquele ano o tenha feito por idêntica razão, levando a supor que a falta de condições materiais da escola pública contribuía para a saída dos alunos da escola de Pedro Fortunato. Ou ao menos, daqueles que podiam pagar ou ter quem pagasse. Por outro lado, as causas da saída de Antonio Sobrinho, dos irmãos Pacheco Lima, Bernardo Leandro e Joaquim Correa, são mais incertas. Especialmente nebuloso é o caso de Joaquim Correa, filho do ex-inspetor paroquial Miguel José Correa, nosso velho conhecido de

²⁵⁶ Embora tenha realizado buscas nos Registros de Batismo do Arquivo Eclesiástico da Lapa, para tentar identificar alguma possível relação de apadrinhamento, que talvez lhe possibilitasse as condições (financeiras e porque não, sociais) de passar da escola pública para a particular, nada encontrei.

²⁵⁷ Livro de Matrículas, fl. 40, APMCM, Cx. 16.

²⁵⁸ Livro de Matrículas, fl. 44, APMCM, Cx. 16.

²⁵⁹ Livro de Matrículas, fl. 43, APMCM, Cx. 16.

²⁶⁰ Livro de Matrículas, fl. 44, APMCM, Cx. 16.

páginas anteriores. Tendo saído para a escola particular em 1873, foi re-matriculado na 2ª cadeira em fevereiro de 1874 e parece tê-la frequentado por mais algum tempo, até que retornou à escola particular, mas sem que disso o professor fosse informado, o que levou Pedro Fortunato a realizar um registro bem diferente do que habitualmente fazia quando da saída da escola pública para a escola particular: “Constando-me estar este aluno numa escola particular, *não tendo disso participação*, resolvi eliminá-lo da matrícula, hoje, 31 de março de 1876” (grifos meus)²⁶¹. Se haveria aqui uma pontinha de mágoa no texto do professor, é difícil saber...

Ocupemo-nos agora do caso dos três meninos que permaneceram pouquíssimo tempo na escola pública local. O que estaria por trás dessa passagem meteórica? A resposta, precisa ser buscada em indícios presentes numa informação que já conhecemos, no capítulo II, através do que relatava Manoel Pedro dos Santos Lima sobre o impacto que a presença dos ingênuos trazia às famílias mais abastadas, que não queriam ver os filhos misturados a esse grupo de crianças que agora adentrava à escola pública diurna. Será que as famílias de Elias, Joaquim e Manoel agiram retirando os filhos da escola pública por motivos semelhantes? Voltemos a 1880, para ensaiar uma resposta. Ou melhor, algumas perguntas difíceis de serem respondidas.

Em 1880, Pedro Fortunato matriculou em sua escola, como também sabemos, o ingênuo Roberto. Em novembro escrevia uma carta, “defendendo” o direito de que os ingênuos pudessem receber a instrução. No final daquele mesmo mês, três meninos de “família abastada”, deixaram a escola. Será que esses meninos que pouco tempo permaneceram na 1ª cadeira, diferentemente daqueles que saíram da escola pública para a particular em 1878, o fizeram movidos por seus pais, que não os queriam partilhando do convívio com o ingênuo Roberto? E então, o ofício de Pedro Fortunato pode ter se revestido de mais um sentido: seria uma resposta antecipada a alguma indagação que talvez pudesse lhe ser feita por seus superiores, ao perceberem três saídas para a escola particular no mesmo dia, algo que saltaria aos olhos de quem, eventualmente, passasse em revista o livro de matrícula? É claro que o ofício de Pedro Fortunato foi produzido numa situação bem peculiar (respondia um pedido do Presidente da Província), mas, a ocasião, pode ter

²⁶¹ Livro de Matrículas, fl. 30.

servido também para justificar perguntas que poderiam ser feitas ou até mesmo estavam sendo feitas por três pais, que ao verem a insistência do professor em manter o ingênuo na escola (quando a lei estava contra o professor e do lado de eventuais reclamantes), preferiram levar os filhos para a escola particular, um espaço mais seletivo? Que atitudes assim houveram, atestou Manoel Pedro Santos Lima em 1884. Mas, se elas dizem respeito também a esses pais e a esse período, só podemos aventar hipóteses e em troca silenciar uma resposta. Afinal, o silêncio do passado às vezes, leva a melhor sobre o historiador. Parece ser o caso destas questões.

Quanto aos irmãos que abriram esta seção, Antonio e José Gaspar, a última notícia que temos é que em 1883 não estavam mais matriculados na escola de Libero Braga (que parece ter sido fechada, dado que em 1884 ele estava regendo a 1ª cadeira do sexo masculino, pois Geniplo Ramos havia se aposentado). Vamos encontrá-los em 5 de fevereiro de 1883, na aula particular de 1as letras do professor João Antonio Ramalho. Na verdade, a escola estava mais para *privada* (no sentido que propus algumas páginas atrás) que *particular*, como revelam os sobrenomes dos seus alunos:

Relação dos alunos que frequentam a escola particular por mim regida:

- 1 – Candido de Oliveira Ribas
 - 2 – Antonio dos Santos *Pacheco Lima*
 - 3 – José Gaspar dos Santos *Pacheco Lima*
 - 4 – Manoel dos Santos *Pacheco Lima*
 - 5 – José Correa de Lacerda
 - 6 – Antonio Eusébio de Paula
 - 7 – Francisca de Paula Linhares
 - 8 – Maria Elisa dos Santos *Pacheco*
 - 9 – Amália dos Santos *Pacheco*
- Lapa, 5 de fevereiro de 1883. (Mapa, 1883)

Em 1883, a lei que permitia, ou melhor, obrigava a frequência dos ingênuos às aulas públicas, já estava em vigor. Na mesma época, encontramos a “nata” das famílias lapianas reunidas em uma única escola, quase familiar. Dos nove alunos, cinco eram de uma mesma família²⁶². Eram, também, da família de Manoel Pedro dos Santos Lima, aquele que falava de famílias abastadas que tinham horror à idéia de ver seus filhos freqüentando os mesmos espaços que os ingênuos... Conforme já sabemos, os ingênuos freqüentaram muitos espaços de instrução nessa época na

²⁶² Pacheco Lima, Santos Pacheco e Santos Lima, em função das relações matrimoniais que mantinham, são diferentes ramos de uma mesma família na cidade da Lapa.

cidade da Lapa, sempre espaços públicos, às vezes privados, mas nunca particulares.

Talvez o leitor já se pergunte até que ponto, de tudo aquilo que narramos, pode-se afirmar que a saída dos alunos da escola pública para as particulares era causa de receio para os professores e mais especificamente, Pedro Fortunato?

Observando o que se legislou e falou sobre o ensino particular na Província do Paraná, evidencia-se aquele acordo de colaboração entre público e privado (que ainda prefiro chamar de particular) já conhecido na historiografia. Com exceção do primeiro regulamento – o mais rígido em relação às condições para abertura e funcionamento das escolas particulares, justamente num momento de tentativa de produção e afirmação da escola numa província que tentava esquecer seu passado de 5ª comarca – as demais prescrições legais e discursos destacam a importância dessa forma de escolarização para a Província. Um bom porta-voz disso poderia ser o presidente Adolfo Lamenha Lins²⁶³, falando sobre o modo como o Regulamento de 1876 vinha tratando da questão:

“A liberdade dispensada ao ensino particular, acreditei sempre ser um aliciente às vocações, que arreadas por quaisquer circunstâncias do magistério público, muito poderiam concorrer para a instrução da infância. Essa liberdade apenas sofre os limites da inspeção no que diz respeito a moral e a higiene.

Notei com verdadeiro prazer instalarem-se diferentes escolas e colégios particulares depois de promulgado o regulamento a que me refiro. Penso que para semelhante resultado deveria concorrer essa *bem entendida liberdade*, que *não prejudicando o ensino oficial*, só pode despertar a iniciativa cidadã.” (Relatório 1876, p. 51, *grifos meus*)

Também quando se anunciavam os resultados dos exames finais – quase sempre sendo causa mais de tristeza que alegria propriamente dita – os números da instrução pública e particular eram tomados como um todo, englobando os

²⁶³ Se ele é porta-voz ou caixa de ressonância, é difícil precisar. Seis anos antes, Tavares Bastos na polêmica obra “A Província”, já manifestava ideias que – com exceção da inspeção – se aproximam das do Presidente da Província Paranaense. De modo geral, Tavares Bastos posicionou-se contra qualquer limitação ao ensino particular, pois “... limitar o ensino em qualquer parte do mundo é quase uma imoralidade; o que será, pois, em um país pobre, sem pessoal idôneo, sem administração zelosa, sem suficientes estabelecimentos públicos de instrução? (...) Seja livre o ensino. Não há mais abominável forma de despotismo do que o de governos nulos que sem cooperarem seriamente para o progresso das luzes, embaraçam os cidadãos que empreendem esta obra evangélica e ousam sujeitar ao anacrônico regime das licenças e patentes a mais nobre das artes, aquela que lavora com o Espírito.” (TAVARES BASTOS, 1937, original de 1870, pp. 219-220). Por outro lado, propunha que se fortalecesse o ensino público por meio dos impostos escolares, (IDEM, ibidem, pp. 221ss) o que reforça que não abrindo mão deste modelo de instrução, entendia que o primeiro – o particular – só vinha somar esforços na luta pela disseminação da instrução.

resultados da Instrução *Pública* na Província do Paraná. Mas, enquanto isso, na experiência prática de cada professor primário, que independente de qualquer situação, precisava apresentar alunos a exames, as percepções podem ter se dado de outra forma.

Se os interesses entre a escola pública e a escola particular não entravam em tensão declarada, ao menos nos casos aqui investigados, a possibilidade de acesso a escolarização privada foi uma espécie de garantia para os pais de que, a qualquer momento em que algo contrariasse seus interesses e o modelo de instrução que consideravam mais apropriados para seus filhos – minha interpretação sugere que isso se configurava num espaço físico adequado e adequadamente bem frequentado – não precisariam privar suas crianças do pão da instrução, mas poderiam oferecê-la, recorrendo a alguns dos mestres particulares de primeiras letras da Lapa do XIX. Contudo, a consequência era privarem o professor público de incorporar esses alunos ao número daqueles que, quem sabe, seriam um dia apresentados à exames finais na escola pública por ele regida. Mas aí, o problema não era mais deles. E o receio de não ter alunos para exame no final do ano, era inteiramente do professor. Ainda que estes (se chegaram a terminar a instrução, o que é difícil sabermos, pois não dispomos de fontes sobre as escolas particulares para avançar), apareçam englobados na massa dos alunos aprovados nas escolas da Província, dos quais falavam os presidentes da Província, não poderiam aparecer nos números da escola de Pedro Fortunato, deixando de contribuir para aquela tão solicitada meta a ser atingida por cada um dos mestres públicos oitocentistas: dar alunos a exames.

O que não era causa de receio para o governo provincial – a saída dos alunos da escola pública para a particular – bem o pode ter sido para os professores. Afinal, um sentimento não precisava ser necessariamente partilhado por todos. Mas, a presença desta informação “saiu para a escola particular” na coluna do livro de Pedro Fortunato dedicada a explicar a causa da saída dos alunos e do reflexo que isso poderia ter no eventual insucesso de sua escola em determinados anos, sinaliza que esse sentido possa ter sido experimentado também.

2.2 O receio do trabalho. Causa Imperiosa?

No ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de 1856, segundo os registros do Livro de Batismos do Arquivo Eclesiástico da Paróquia de Santo Antonio da Lapa, nasceram na Vila do Príncipe seis “Josés”, todos filhos ilegítimos.²⁶⁴ Como teria sido a experiência de “ser criança” desses meninos, que levavam o nome do pai adotivo de Menino Jesus, aquele mesmo nenê que estava nos braços do padroeiro da cidade, venerado no altar da matriz, mas que, ao contrário dele, não tinham pai²⁶⁵? É difícil responder. O que podemos conhecer é algo que se passou com um desses Josés, que em 1º de abril de 1868 foi matriculado na escola da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa.²⁶⁶

Uma primeira informação sobre a vida deste menino, da qual já tratamos anteriormente, é a que foi registrada no campo “filiação”. Nos registros de batismo, por um arranjo escriturístico, a ausência da paternidade não é mencionada (embora seja, justamente, o dado ausente)²⁶⁷. Na escola de Pedro Fortunato, porém, o registro era bem mais impactante: filho de pai incógnito. Mas, para cada pai incógnito da Vila do Príncipe e de qualquer outra parte do mundo, em qualquer época da história (seria isso uma daquelas permanências de longa duração?), existiu uma mãe conhecida (exceto nos casos de abandono das crianças, ou dos

²⁶⁴ O primeiro desses “Josés” tem o registro de seu Batismo no Livro VI, folha 122v. É o filho de Gertrudes Lima de Moraes e teve por padrinhos Joaquim Antonio Portes e sua irmã, Ana Portes. Batizado em janeiro de 1856, nasceu na verdade, em 1855. Após ele, seguem-se outros cinco Josés, e para frustração do historiador, não foi possível dentre eles, distinguir quem seria aquele José que eu procurava. Acredito, porém, a partir dos dados de que disponho, ser um destes seis meninos aquele que abre esta seção do texto.

²⁶⁵ Embora já mencionado, reforço que o padroeiro da Lapa é Santo Antonio de Lisboa (ou Pádua). Na escultura, diferentemente do modelo italiano, é representado com o menino Jesus em uma mão e um lírio na outra, sem o livro dos evangelhos. A imagem que era admirada por estes meninos no século XIX foi roubada em 1986 e está entre o elevado número de bens artísticos e históricos procurados pelas autoridades competentes.

²⁶⁶ Livro de Matrículas, fl. 18, APMCM, Cx. 16.

²⁶⁷ Segundo GALVÃO e NADALIN (2000) o Código das Ordenações Filipinas “formalizadas no início do século XVIII e subsistindo até o século XIX, regravam os registros das crianças batizadas na Igreja. E de acordo com este “compêndio legislativo” sabe-se que a prática levava à proibição em nominar pais de crianças ilegítimas, quando houvesse escândalo ou perigo de haver” (p. 10). Reproduzo aqui a nota de rodapé referente à isto (com atualização ortográfica, por minha conta): “E quando o batizado não for de legítimo matrimônio, **também se declarará no mesmo assento do livro o nome de seus pais, se for coisa notória, e sabida, e não houver escândalo;** porém, havendo escândalo em se declarar o nome do pai, **só se declarará o nome da mãe, se também não houver escândalo nem perigo de o haver.**” (Ordenações Filipinas, *apud* GALVÃO e NADALIN, *grifos dos autores*). O interessante nisto tudo, alertam esses historiadores, é a criatividade dos párocos na aplicação destas normas.

expostos). A escola de Pedro Fortunato, nós o sabemos, era um ambiente masculino. Da primeira à última folha do livro de matrículas, só os homens têm seus nomes ali registrados, sejam na qualidade de pais ou na qualidade de filhos. O único registro em que se fala de uma mulher – mas não se explica quem é essa mulher, é justamente, o registro feito para o aluno José, matriculado em 1868. Não estaríamos exagerando se, inclusive, imaginássemos ter sido ela quem matriculou o filho naquele 1º de abril do dito ano. Também não é menos plausível que Pedro Fortunato a conhecesse, soubesse algo de sua história, aquelas histórias das quais só se fala quando o personagem principal não está presente. Contudo, não foi o nome desta mãe que ele nos legou. Foi a ausência do pai.

A partir das informações do professor, sabemos que o filho daquela mulher chamava-se José de Oliveira (um sobrenome muito comum à época), contava 12 anos de idade. Ele era livre, de cor branca (seria esse o fenótipo de seu pai?), mas era pobre. Tão pobre, que sua mãe, “alegando não poder dispensar os serviços do mesmo, retirou-o a 20 de maio de 1869”. Então, acaba a história de um dos seis Josés nascidos sem pai conhecido, treze anos antes. Mas, para onde teria ido esse José? Que tipo de serviços sua mãe necessitava que ele fizesse? Qual a importância desse acontecimento – a saída de José – na produção do receio do fim do ano?

A identidade das mães solteiras paranaenses é uma grande incógnita da qual vem se ocupando alguns historiadores nos últimos anos, dentro dos estudos de uma história das populações. Rafael Galvão e Sérgio Nadalin, investigando os registros paroquiais de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, em Curitiba, entre os anos de 1690 a 1849, podem partilhar conosco um pouco daquilo que conseguiram descobrir:

A respeito dessas mães, sabemos um mínimo, quase nada. Sem dúvida, a maioria era “bastarda”, muitas delas forras, seguramente pobres, ultrapassando talvez em quantidade o número que poderia ser arrolado a partir da indicação expressa nas atas. O que sabemos é que constituíam um número expressivo de mulheres que tinham uma “semi-identidade”, quase simbólica: eram nomeadas com prenomes duplos, combinados com “*Maria*”, entre as inúmeras “*Marias*” da sociedade colonial brasileira. (GALVÃO; NADALIN, 2004)

Embora não possamos afirmar que tal situação tenha sido idêntica na Lapa, podemos aventar que não era totalmente diferente. Essas mães, que em alguns

casos já haviam vivido a experiência de serem meninas sem pai, sem dúvida tiveram que trabalhar para poder criar os filhos que trouxeram à luz. Esse parece ter sido o caso da mãe de José Oliveira. Mas, que tipo de trabalho essa mulher exercia na Vila do Príncipe e no qual seu filho precisava auxiliá-la? De certo, uma das cinco atividades desempenhadas pelas 2.857 mulheres solteiras da Lapa (contando nesse número absoluto as 1.793 que não tinham profissão) recenseadas em 1872: parteiras (2), professoras (2), costureiras (62), lavradoras (159), trabalhadoras domésticas (839)²⁶⁸. Dentre esse microcosmo de atuação das mulheres solteiras, podemos deduzir facilmente aqueles lugares onde era menos provável a colaboração de José no serviço da mãe. Assim, era difícil que fosse parteira ou professora (especialmente porque neste último caso conhecemos as duas: Rita e Gertrudes). Agora, é bem mais difícil decidir-nos entre as atividades da costura (José poderia atuar, talvez, como entregador de encomendas), agricultura (um auxílio braçal) ou os serviços domésticos (incluindo trabalhos na própria casa – fazer doces, compotas – trabalhos na residência de outros, já que sempre existe uma cerca a concertar na casa de um patrão abastado, um animal para dar de comer, um mato para aparar). Novamente, nos deparamos com a incerteza de por qual trabalho José trocou a escola. A certeza que temos é de que, por causa dessa imperiosa necessidade – ajudar a mãe por meio dos seus serviços – deixou de concluir sua escolarização.

Além de José, em situação semelhante, só sabemos de outro menino, Ermelino Francisco Medeiros (cujo registro de batismo não foi encontrado), que saiu da escola de Pedro Fortunato em 30 de abril de 1878, após quase cinco anos de frequência e pela mesma causa imperiosa, o trabalho. Foi aprender o ofício de carpinteiro.²⁶⁹ Ermelino, porém, não era pobre quando foi matriculado, “tinha meios”, escreveu Pedro Fortunato. Contava então 13 anos de idade. Nada mais sabemos.

Entretanto, não eram apenas os meninos de pai desconhecido que tinham por hábito trocar a escola pelo trabalho. Isso também ocorria entre outros grupos familiares e sociais. (Quadro 23)

²⁶⁸ Recenseamento do Império do Brasil, 1872, quadro “População considerada em relação às profissões”.

²⁶⁹ Livro de Matrículas, fl. 28.

Ano de Matrícula	Nome do aluno	Nome do Pai	Observação sobre a saída	Cor, estado pecuniário e idade ao sair da escola
1868	José de Oliveira	Pai Incógnito	“A mãe do menino, alegando não poder dispensar o serviço do mesmo, retirou-o a 20 de maio de 1869”	Branco, pobre, 13 anos
1868	Pedro Joaquim Dias	Manoel Joaquim Dias	“Saiu a 26 de março de 1871, com ensino quase completo, por seu pai necessitar de seus serviços”	Branco, tem meios, 12 anos
1869	Benedito de Almeida e Souza	João Antonio de Almeida	“Saiu a 31 de agosto de 1875 para aprender o ofício de carpinteiro”.	Moreno, tem meios, 13 anos
1870	João Maximiano de Faria	Alferes José Maximiano de Faria	“Saiu a 9 de abril de 1872, para aprender o ofício de armeiro.”	Branco, tem meios, 16 anos
1873	Ermelino Francisco Medeiros	Pai Incógnito	“Saiu a 30 de abril de 1878, para aprender o ofício de carpinteiro.”	Branco, com meios, 13 anos
1876	José Alves Vidal	José Vidal Alves	“Saiu a 27 de novembro de 1882, para trabalhar na ação telegráfica”	Moreno, pobre, 15 anos

QUADRO 23 – ALUNOS QUE DEIXARAM A ESCOLA PARA TRABALHAR (1868-1882)
 FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO

Uma primeira constatação a ser feita a partir deste quadro, é de que o receio causado pela saída dos alunos da escola para o mundo do trabalho, embora seja muito recorrente dentre os fatores apontados pelos professores da Lapa e de outras Províncias do Império²⁷⁰, não foi o mais significativo na escola de Pedro Fortunato, ao menos, de forma declarada nas fontes. Trataremos assim, de investigar aqueles que ao saírem da escola disseram a razão porque o fazia, no caso, a imperiosa necessidade de trabalhar. Ajustemos nossas lentes.

Inicialmente, vamos focá-las nas idades dos meninos que deixaram a escola para ingresso no mundo do trabalho, que oscilou entre os 13-16 anos e ao menos na amostra que analisamos foi mais recorrente aos 13. Isso convida a dialogar com as cronologias de vida para ingresso no mundo do trabalho identificadas por Tarcísio

²⁷⁰ A título de exemplo, cito as experiências identificadas Província Mineira, ainda na primeira metade do XIX, investigadas por Fabiana da Silva Vianna (2006, pp. 104-107) e na Província de São Paulo, na Vila de São Sebastião, por Antonio Felipe (2007, p. 76). Em ambos os casos o trabalho emerge como um fator que ameaçava a frequência e a permanência da criança nas salas de aula.

Botelho, para o segundo quartel do Oitocentos. A partir das listas nominativas, das Ordenações Filipinas e de algumas leis do Império, ele sustenta que “até os sete anos, a criança não se envolvia formalmente com o trabalho, embora a indivisibilidade entre o mundo doméstico e o mundo do trabalho fizesse com que ela fosse continuamente solicitada a prestar pequenos serviços” (BOTELHO, 2004, p. 195). Já a partir dos 7 anos, o historiador propõe uma mudança de status onde já se podia “exigir do pequeno trabalhador um maior envolvimento com atividades sistemáticas no mundo do trabalho, as quais inclusive faziam parte do seu processo de formação profissional.” (idem, ibidem) Ainda nessa sequência, aos 14 anos, o jovem já era um trabalhador completo. (BOTELHO, idem, ibidem). Sem dúvida, significativas diferenças espaciais, temporais e empíricas marcam a devida distância que se deve guardar entre as conclusões de Botelho e os meninos da Lapa. Ainda assim, é interessante notar que os dois meninos que saem para aprender o ofício de carpinteiro, o fazem por volta dos 13 anos de idade, final daquele período de envolvimento sistemático com o trabalho e de transição para a etapa do “trabalhador completo”, responsável por si e pelos seus, segundo Botelho. Já os meninos de 15 e 16 anos saem para empregar-se na ação telegráfica ou engajar-se na Guarda Nacional Local, para aprender o ofício de armeiro, naquele período onde já poderiam ser encarados como trabalhadores completos. Nos quatro casos em tela, o professor enfatiza que os meninos não *eram* trabalhadores durante o tempo que frequentavam a escola, mas saem para *aprender* tais ofícios, onde se demarca que estes trabalhos, bem identificados como tarefas exercidas fora do espaço doméstico, impunham necessariamente certa dedicação de tempo, incompatível com dos trabalhos escolares, que duravam quase o dia todo. Os dois meninos onde paira dúvida sobre a atividade a ser exercida, José (que aventamos inserir-se em alguma ocupação no espaço doméstico) e Manoel Joaquim, parecem ter ido desenvolver um tipo de trabalho diferente dos demais, pois em ambos os casos, foram auxiliar os pais. Se, em outras pesquisas dispuséssemos de dados mais amplos sobre a idade de saída dos meninos para a escola e elas mais ou menos coincidissem com as que identificamos aqui em Botelho, poderíamos arriscar um grau de percepção sobre o tempo de incorporação da identidade do trabalhador em substituição à de criança e aluno. Por hora, apenas se pode verificar a quase “coincidência” entre as idades dos pequenos trabalhadores mineiros e lapianos.

Foquemos nossa lente agora no estado pecuniário das famílias destes meninos. Antes, porém, conheçamos melhor três deles: Pedro Joaquim, Benedito Almeida e João Maximiano.

Pedro Joaquim, por aproximadamente três anos (1868-1871), frequentou a escola da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa. Nos dois últimos anos, foi acompanhado também por seu irmão, Damaso Joaquim Dias.²⁷¹ A partir de 26 de março de 1871, os irmãos não mais se encontrariam na escola. Pedro foi retirado da 2ª cadeira por seu pai, que alegava necessitar dos serviços do menino. Já seu irmão continuou a frequentar a escola até 30 de junho de 1874, quando saiu não para trabalhar, mas por ter mudado de residência. Dois irmãos, duas trajetórias distintas. Em ambos os casos, os meninos foram considerados como vindos de famílias “com condições”, não sendo pobres. Verificando a lista de qualificação de votantes de 1867, pude encontrar o pai dos irmãos Dias, Manoel Joaquim, agricultor como a maioria dos seus vizinhos, os moradores do 29º quarteirão da Vila, a localidade conhecida por Passa-Dois.²⁷² Na época da saída de Pedro, Manoel Joaquim contava 51 anos de idade. E precisava dos serviços de um de seus filhos, um rapazinho de 12 anos de idade, mas abria mão dos serviços do outro, de 10 anos.

Gostaria de apresentar agora Benedito de Almeida Souza, que tendo permanecido quase seis anos na escola, teve de deixá-la em 31 de agosto de 1875, para aprender o ofício de carpinteiro. E estas são as únicas informações que temos sobre ele. Em comum com Pedro, somente o estado pecuniário. Também a família de Benedito tinha “meios”.

O último personagem do trio, João Maximiano de Faria, é o mais velho de todos e que bem pode ter sido um dos meninos mandões da escola de Pedro Fortunato. Matriculado aos 14 anos saiu de lá aos 16, para aprender o ofício de armeiro. O que o une a Pedro e Benedito, é o fato de também ser um aluno “com meios”.

Uma das questões que geralmente vem sendo apontada na historiografia é de que em função da necessidade imperiosa do trabalho, ocasionada pela pobreza das famílias, muitos pais são obrigados a retirar os filhos da escola. O pequeno

²⁷¹ Livro de Matrículas, fl. 21. Damaso foi matriculado em 9 de janeiro de 1869, aos 7 anos de idade, dois anos mais novo que seu irmão Pedro.

²⁷² Tal localidade, que ainda mantém o mesmo nome, se localiza a aproximadamente 15 km do perímetro urbano da Lapa.

grupo da escola de Pedro Fortunato dá ensejo para matizar melhor tal consideração: nem sempre foram as famílias pobres as primeiras a retirar seus filhos da escola. Na verdade, a prática do abandono da escola para ingresso no mundo do trabalho, parece estar ligada a relações que ultrapassam o nível da necessidade econômica ou ao menos tal necessidade é passível de muitos sentidos e significados. É o que sugerem os casos emblemáticos desses três meninos, que não obstante viessem de famílias com condições, trocaram a escola pelo trabalho. Com isso, não nego que a necessidade, também comprovada nesta pesquisa (lembremo-nos do nosso José Oliveira), levasse a algumas decisões desta monta. O que acho importante destacar são outras possibilidades em torno deste fenômeno. Vamos deslocar um pouco as lentes. Para ampliá-las.

Uma questão que já deve ter entrado na cabeça do leitor e na minha há mais tempo ainda diz respeito aos critérios adotados por Pedro Fortunato para designar quem tinha “meios” e quem era “pobre”, dentre os meninos que eram matriculados em sua escola. Um problema difícil de resolver. Inicialmente, acreditei que o critério básico era o das famílias que possuíam bens de raiz e as que não possuíam. Assim, esperava que todos os pais considerados “com meios” pudessem ser encontrados nas listas de qualificação de votantes, nas quais o nome só poderia constar se o cidadão²⁷³, no sentido lato, possuísse bens de raiz no valor mínimo de 200\$000 (duzentos mil réis), critério fundamental para ser eleitor até a Reforma Eleitoral de 1881, que acrescentaria a exigência da alfabetização. Isso significaria que a propriedade da terra (algo mais comum para a configuração de bens de raiz na Lapa), seria um indicador para Pedro Fortunato de que determinada família tinha meios de subsistência, ao passo que as destituídas da terra seriam os pobres, ou dizendo de outro modo, sem meios. Ledo engano. O caso de Benedito Almeida e outros que sugiram esporadicamente no levantamento de fontes aponta que outros critérios entraram em jogo. O pai de Benedito não teve seu nome encontrado na lista de qualificação de votantes de 1867. E ainda assim, foi considerado “com meios”. Possivelmente, a ocupação desempenhada pelo pai e a renda que obtinha com ela

²⁷³ Sobre a construção da cidadania do século XIX, a partir da participação na vida pública, remeto a José Murilo de Carvalho (1996). Este conhecido historiador propõe pensar a formação da cidadania no Brasil a partir da participação eleitoral, participação nos tribunais do Júri, incorporação na Guarda Nacional e manifestações por ocasião dos Recenseamentos e processos de identificação do indivíduo. Nos dois primeiros casos, convém notar, se trataria praticamente dos mesmos sujeitos, uma vez que só quem era eleitor poderia ser da Guarda Nacional, pois a situação econômica solicitada era a mesma. Apenas para ser jurado que se acrescia a necessidade de saber ler e escrever.

também eram levadas em conta pelo professor. Mas, nesse caso, é difícil avançar, pela ausência de fontes onde apareçam os nomes desses sujeitos destituídos da cidadania concedida pelo voto. Na impossibilidade de compreender o código de classificação produzido por Pedro Fortunato na sua prática escriturística, por aproximação, proponho construirmos um próprio, com base nas fontes que dispomos. Em especial, de uma nova e outra já conhecida: as listas de qualificação de votantes e as listas de qualificação de oficiais da Guarda Nacional da Vila do Príncipe²⁷⁴.

As listas de qualificação de eleitores nos trazem os nomes de uma parcela da população da Lapa que ao longo do período estudado possuía certo grau de visibilidade e reconhecimento, pelo poder que tinham de voto.²⁷⁵ Não informa a renda exata de cada eleitor, mas sugere que ninguém que tenha tido seu nome nela inscrito fosse de renda abaixo de 200\$000 (duzentos mil réis), salvo fraudes, mas, também aí, a mentira, lembra Marc Bloch (2001, p. 98), é um testemunho histórico, pois indica o status que significava ter o nome qualificado para eleição. O limite que essa fonte traz para o que nos interessa – a identificação de que pode ter significado “ter meios” ou “ser pobre” na escola de Pedro Fortunato – é que não possibilita

²⁷⁴ Quero dar ênfase a este caráter de aproximação, pelo fato de que estaremos analisando um período longo (15 anos) com dados fundados no início do recorte (os dados das listas de eleitores e guarda nacional), o que, tenho consciência, já nos faz sairmos com certa desvantagem nesta empreitada. No entanto, entendo que se para alguns nomes as oscilações são mais certas (por exemplo, alguém que não aparece numa lista com renda, poderia em outros momentos da pesquisa ter tido renda maior, em especial no momento em que matrícula o filho na escola, influenciando a escrita do professor), não dispomos de fontes para o devido cotejamento. Então, essa imagem difusa e em alguns momentos – o leitor perceberá – confusa, nos permitirá não mais que aproximar-nos, é verdade, mas ao mesmo tempo, contemplarmos algo sobre as experiências do que pode ter significado ter meios ou não na escola de Pedro Fortunato. É uma tentativa de produzir conhecimento histórico fundado em vestígios, onde se evidencia aquilo que enunciou Carlo Ginzburg: “o nosso conhecimento do passado é um empreendimento necessariamente desconexo, cheio de lacunas e incertezas, alicerçado em fragmentos e ruínas” (GINZBURG, 1991, p. 232)

²⁷⁵ De acordo com LOPEZ e MOTA, o mecanismo das eleições era bastante ‘simples’: “o governo convocava as eleições, o pároco da localidade elaborava a lista dos eleitores, e os poderosos detinham o poder armado, constituído pela polícia e pela Guarda Nacional. Além disso, utilizavam com frequência forças armadas particulares: jagunços. A fraude tornou-se prática comum e as eleições eram marcadas pela violência, com pessoas espancadas, silenciadas ou desterradas” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 492). Gostaria, contudo, de chamar a atenção para um dado curioso. Nos relatórios presidenciais, desde o início da pesquisa, sempre me deparava com o item “tranquilidade pública” e o ignorava, já que precisava chegar à seção “Instrução Pública”. Quando decidi ler este item, percebi que, via de regra, tratava-se de uma descrição das eleições na Província, onde sempre se destacava a tranquilidade dos paranaenses durante esses processos, contrapondo-as inclusive às agitações encontradas em outras províncias. Em alguns anos, porém, o quadro era mais negro e cenas mais impróprias também ocorriam nas eleições. É claro que é preciso pensar o que se entendia por tranquilidade naqueles relatórios. Mas isso é tema para outra pesquisa...

conhecer em detalhes (ainda que nos permita conhecer *alguma coisa*,) a situação econômica das crianças cujos pais não atingiam a renda necessária para votar. Valeremos-nos aqui de apenas uma lista, a de 1867.

A lista de qualificação da Guarda Nacional foi elaborada em 1871. A Guarda Nacional, criada em 1831, esteve presente em todos os recantos do Império, como uma milícia-cidadã. Nascida numa fase turbulenta da história brasileira – a década mais crítica da história política do Império, talvez nosso reflexo da Era das Revoluções, para usar a categorização de Eric Hobsbawn – integraram seus contingentes os cidadãos mais importantes de cada localidade, que originariam os “coronéis” e as práticas do coronelismo²⁷⁶. Naquilo que nos importa, o fato é que só podia ser membro da Guarda Nacional quem fosse eleitor primário, de forma que boa parte dos nomes encontrados nas listas de qualificação de votantes são encontrados também na lista de qualificação da Guarda Nacional, com o fator adicional desta última indicar a renda anual de cada membro, ao contrário da lista de votantes.

As duas listas juntas forneceram pouco mais de 1.400 nomes. A tarefa inicial foi a de identificar dentre esses homens, quem eram aqueles que tinham filhos na escola de Pedro Fortunato e que os retiraram, por diversos motivos, sem haverem concluído o ensino, entre os anos de 1867 e 1882. Pude perceber mais um limite nesta operação: a maioria dos nomes não estava presente nas duas listas (alguns por terem morrido entre 1867 a 1871, outros por não terem alcançado renda em uma das duas ocasiões). Assim, passei a analisar o perfil econômico dos alunos pobres e com meios da escola da Lapa, tomando cada fonte em separado. (Quadro 24)

Total de Alunos Com meios	105	Total de Alunos Pobres	35
Destes, renda familiar provável igual ou superior a 200\$000	50	Destes, renda familiar provável igual ou superior a 200\$000	2
Destes, renda familiar inferior a 200\$000	55	Destes, renda familiar inferior a 200\$000	33

QUADRO 24 – UM PERFIL ECONÔMICO DOS ALUNOS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA QUE NÃO CONCLUÍRAM O ENSINO POR DIVERSAS RAZÕES, A PARTIR DA LISTA DE QUALIFICAÇÃO DE VOTANTES (1867-1882)

FONTE: LISTA DE QUALIFICAÇÃO DE VOTANTES DE 1867
LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA

²⁷⁶ Para uma análise sobre a Guarda Nacional e seu importante papel na conformação da política e da sociedade no Império, vide a dissertação de Maria Auxiliadora Faria (1977). Cabe destacar, porém, que essa corporação nasce liberal e se consolida conservadora. As relações deste espaço de sociabilidade com a história da educação merecem, em outros trabalhos, ser amplamente problematizadas.

Dos 140 meninos dos quais podemos conhecer se eram pobres ou tinham meios, Pedro Fortunato classificou 105 como “tendo meios” e 35 como sendo pobres. Porém, a lógica no professor não funcionava de acordo com a lógica da qualificação de votantes, e como era de se esperar, os números não se corresponderam. Dos 105 alunos com meios, 50 provinham de famílias cujo chefe tinha renda para ser eleitor. Os outros 55 alunos, com meios, tinham pais com renda abaixo de 200\$000. Mas, ainda assim, tinham meios de subsistência. Para os alunos pobres, a situação é um pouco menos irregular.

Dos 35 meninos pobres, apenas 2 provinham de famílias cujos pais aparecem com renda para serem eleitores. Os outros 33, todavia, são pobres e seus pais não eram votantes. Mas, então, o que será que diferenciava estes 33 meninos *pobres* com renda menor que a do voto censitário dos outros 55 meninos *com meios*, mas que também não vinham de famílias com renda eleitoral? Bem, uma incógnita que só poderia ser solucionada se fosse possível saber de que rendas tratariam os dois casos. O que me parece é que mesmo abaixo de 200\$000 anuais, havia muito espaço para se viver com meios e em situação de pobreza naquele tempo.

Uma questão cuja resposta é mais fácil e importante para não apenas conhecermos, mas compreendermos estes dados é a que diz respeito aos alunos cujos pais eram eleitores. Seriam eles alunos ricos, com uma situação financeira confortável? E então, a escola de Pedro Fortunato seria frequentada por uma elite? Na busca por uma resposta, as indicações metodológicas de Maria Auxiliadora Faria foram bastante esclarecedoras.

Segundo esta historiadora, na sua investigação sobre a configuração da Guarda Nacional em Minas Gerais, 200\$000 não era um rendimento incomum para boa parte dos brasileiros no século XIX (FARIA, 1977, p. 46). Para sustentar sua afirmação, comparou os rendimentos anuais dos membros da Guarda (que também são eleitores), com outros salários pagos à época na Província Mineira. Inspirados na operação historiográfica de Faria, façamos nossa comparação, mas com dados mais modestos: os salários pagos aos empregados da Câmara Municipal da Lapa, aos professores públicos da Província e a alguns trabalhadores urbanos e rurais.²⁷⁷ (Quadro 25)

²⁷⁷ Os salários dos empregados da Câmara da Lapa, ainda que sejam designados como gratificação (ou seja, complementação e não renda exclusiva destes sujeitos), dão uma ideia do valor de

Professor de 1ª classe	720\$000
Professor de 2ª classe	960\$000
Professor de 3ª classe	1:2000\$000
Gratificação secretário da Câmara	300\$000
Gratificação ao fiscal da Câmara	100\$000
Gratificação ao contínuo	60\$000
Trabalhador Rural	390\$000
Pedreiro	690\$000
Carpinteiro	750\$000

QUADRO 25 - RENDIMENTOS ANUAIS DE DIVERSAS PROFISSÕES E OCUPAÇÕES (1870-1875)
 FONTES: REGULAMENTO DE INSTRUÇÃO DE 1871, BALANÇO DA CÂMARA MUNICIPAL DA
 LAPA DE 1870, REBOUÇAS, 1875

Vamos ajustar as lentes mais um pouco.

Como se sabe, dos alunos “com meios” de Pedro Fortunato, 50 pertenciam a famílias cuja renda anual era igual ou superior a 200\$000. A maioria dos chefes destas famílias eram agricultores (conforme identifiquei na lista de votantes), o que permite pensar terem usufruído rendas que chegariam aos 390\$000 de nossa tabela, sem dificuldade (salvo as intempéries e outros dissabores de que são presas os lavradores). Alguns, em menor número, eram pedreiros, podendo lucrar com seu trabalho até 690\$000. Um desses pais, se exercesse o mister de carpinteiro, poderia ganhar até 750\$000 anuais. Um pai carpinteiro, por exemplo, se obtivesse a renda que estimamos, em 1871 ganhava mais que Pedro Fortunato, que à época era professor de 1ª classe e só ganharia 720\$000. Assim, para o professor, um pedreiro era um homem de meios, com condições de prover bem seu filho e sua família. E um pai agricultor, mesmo ganhando menos que o professor, também se encaixa no perfil dos que tinham condições pecuniárias. Em face disso, podemos imaginar que **os meninos com meios e cujos pais são encontrados na lista de qualificação de votantes parecem pertencer a famílias com uma situação econômica relativamente estável, para quem a eventual troca da escola pelo trabalho seria apenas a transição para outro espaço de sociabilidade.** A este grupo – que também tinha lá suas heterogeneidades – e para demonstrar essa possibilidade, voltaremos dentro em breve.

determinados trabalhos em relação a outros. Para identificá-los servi-me do balanço da Câmara Municipal para o ano de 1870 (APMCM, Administração Municipal vol 10, cx 6). Os salários dos professores foram buscados no Regulamento de Instrução Pública de 1871. Menos confiáveis são os dados transmitidos aos imigrantes por André Rebouças, pois se trata de um material de propaganda política destinado a atrair e não espantar trabalhadores (REBOUÇAS, 1875). De qualquer modo, são os únicos dados que localizei para o cotejamento em questão. Em defesa desta fonte, porém, sigo um alerta do próprio André: os salários, na medida em que se adentra no planalto, são mais baixos. Assim, fiz meus cálculos com base no menor salário pago.

Se considerarmos agora os 55 alunos com meios, porém abaixo da renda, chegamos a um segundo grupo de poder econômico na escola de Pedro Fortunato. Tudo leva a crer que um panorama geral seria mais ou menos o seguinte. Os alunos com renda abaixo dos 200\$000, mas ainda assim com meios, viveram uma situação bem mais modesta que a maioria dos alunos com meios e renda eleitoral. Pode ter se tratado de crianças cujos pais em alguns anos não alcançavam grandes rendimentos com o seu trabalho (daí não aparecerem, por exemplo, nas listas que dispomos), mas que de modo mais ou menos regular auferiam renda suficiente para bem viver, sendo que seus filhos tenderiam a integrar a fração dos alunos do professor mais propensa a, em determinados momentos, ter de sair da escola por vários motivos e dentre eles, a necessidade de trabalhar para balancear o orçamento familiar. Dentro deste quadro (que também comporta heterogeneidades que não conhecemos) poderíamos encontrar Benedito Almeida, o menino cujo pai, não sendo eleitor, todavia tendo meios, permitiu que o filho trocasse a escola pelo mundo do trabalho, para aprender o ofício de carpinteiro. Um ofício, que ao menos a partir dos dados que dispomos, poderia oferecer rendimentos quase tão bons quanto o de um professor primário. Claro, não para um aprendiz. Só que um dia, o aprendiz cresce e o salário pode acompanhar o tamanho dos bolsos da calça. Bolsos e calças à parte, *este grupo de meninos com meios, mas abaixo da renda eleitoral pode ter se constituído de crianças para as quais deixar a escola para trabalhar não era uma necessidade imperiosa. Mas, uma forma de complementação da renda familiar, com a qual eram solicitados a colaborar.* Embora só conheçamos um caso, não devemos desconsiderar outros, que bem podem ter ocorrido, não obstante o pretexto da saída nos seja desconhecido.

Retomando os 33 alunos pobres e cujas famílias não tinham sequer renda para serem eleitores, devemos tentar enxergar grupos de pessoas com vencimentos bem abaixo dos demais grupos que identificamos. Porém, o que seria tal renda, é difícil de ser precisado. O salário menor de nossa lista é o de continuo da câmara – a mesma função que Pedro Fortunato exercera antes de ser professor – e se trata de uma gratificação, ou seja, um complemento a um ordenado. Quando lucrava seus 60\$000, Pedro Fortunato ainda vivia com seus pais e de certo, não tinha família para sustentar. (Não devemos esquecer que o secretário da Câmara, o homem do maior salário dos empregados daquela casa de leis, era o pai do professor!) Creio que os pais dos meninos pobres, diferente dos do segundo grupo, tinham uma instabilidade

financeira mais acentuada, dependendo de outros para a obtenção do seu sustento. Não seria à toa, portanto, que não aparecem entre os cidadãos com bens de raiz. Uma ocupação profissional muito comum na Lapa entre os homens livres casados, segundo o Recenseamento do Império de 1872, é a de jornaleiros (havia 283), só perdendo para a de lavrador (786). Imagino que alguns deles – trabalhadores que a cada dia vendiam seu emprego para um patrão diferente, daí o nome fazer referência ao trabalho por jornadas – podem ter matriculado os filhos na escola. Mas, a vida não era fácil, e os meninos precisavam ajudar os pais na busca do escasso “*panem nostrum cotidianum*” do qual falava o padre na missa. *Assim, para os meninos pobres e com pais abaixo da renda eleitoral, a situação financeira pode ter sido mais instável de forma que para eles trocar a escola pelo trabalho não era uma complementação de renda (como para os meninos do segundo grupo). Foi, sem dúvida, uma imperiosa necessidade.* Necessidade que bateu à porta de José Alves Vidal, o menino que foi trabalhar na ação telegráfica, sinal de modernidade que chegava à Lapa, mas no qual, possivelmente, ele apenas ergueu os postes. Necessidade que batia à porta também daqueles meninos filhos de mães solteiras e eventualmente chefas de família. E então, reencontramo-nos com nosso José de Oliveira, que saiu da escola para ajudar a sua mãe.

Um quarto grupo, do qual quase nada sabemos, mas que relembra a heterogeneidade de qualquer grupo humano e social é o representado pelos meninos que, com pai conhecido, nos permitiram conhecer que mesmo tendo renda para participarem das eleições primárias, foram considerados pobres por Pedro Fortunato. Talvez, entre o período das eleições e das matrículas, alguma desgraça tenha se abatido sobre eles e do dia para a noite, se viram na pobreza! Bem, mas apenas podemos supor. Mais intrigante ainda é recordarmos o caso de Ermelino, que sendo filho de pai desconhecido, tinha meios e mesmo tendo meios, saiu da escola, para aprender o ofício de carpinteiro. Em qual grupo ele poderia ser inserido? Por hora, parece melhor deixá-lo por aqui, junto com algumas incertezas que não poderemos sanar.

Falando em heterogeneidades, não podemos encerrar nossa investigação sem tentarmos uma aproximação também com as hierarquias econômicas, que foi possível identificar entre os alunos do primeiro grupo, aqueles com meio e com renda eleitoral e aos quais prometi que voltaríamos. Essas diferenças se evidenciam

pelo cruzamento das informações levantadas com o Livro de Qualificação da Guarda Nacional da Lapa²⁷⁸. (Quadro 26)

Renda familiar	Número de alunos	Motivos da Saída				
		Mudança de residência	Sem completar o ensino	Transferência 1ª cadeira	Trabalhar	Maus tratos
200\$00	8	5	3	-	-	-
300\$00	2	1	-	1	-	-
600\$000	1	-	1	-	-	-
800\$000	1	-	-	-	1	-
1:000\$000	9	3	3	1	-	2

QUADRO 26 – UM PERFIL ECONÔMICO DOS ALUNOS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA QUE NÃO CONCLUÍRAM O ENSINO POR DIVERSAS RAZÕES, A PARTIR DA LISTA DE QUALIFICAÇÃO DA GUARDA NACIONAL (1867-1882)

FONTES: LISTA DE QUALIFICAÇÃO DA GUARDA NACIONAL, 1871
LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA

Reduzindo ainda mais nossa lente – a esta altura espero que o leitor não esteja com “a vista” cansada – podemos perceber algumas das heterogeneidades presentes no grupo de melhores condições econômicas da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa, aquele dos meninos com meios e com pais eleitores. A renda declarada por estes chefes de família membros da milícia cidadã oscilou de 200\$000 a 1:000\$000. Os dois maiores grupos dentro do nosso microcosmo econômico, inclusive, são os que se identificam nestes extremos. Trata-se, com efeito, de um grupo seletivo, cuja renda familiar – ao menos no momento em que nossa lente os captura e com exceção dos que declararam a renda mínima – parece ter condições de garantir que nenhum dos filhos precisasse sair da escola pela razão imperiosa de trabalhar para o sustento da família. Tampouco para ajudar na manutenção da renda familiar. Os zeros à direita, porém, não devem nos impressionar. Já vimos que um professor de 3ª classe ganharia mais que os pais mais abonados de nossa lista. E mesmo na própria qualificação da Guarda Nacional, encontrei cifras mais avultadas. Mas, na conjuntura geral da escola de Pedro Fortunato, eram sem dúvida os mais abastados, seguidos pelos de 800\$000 e 600\$000. Então, mesmo tendo os bolsos

²⁷⁸ Como vimos, o total de alunos com meios e cujos pais tinham renda eleitoral é de 50. A diferença neste quadro é de menos 29 nomes. Isso se deve ao fato de que alguns desses nomes são de pais com 4 filhos (1) 2 filhos (6), o que já explica um pouco a diferença (13 nomes a menos). Também, alguns destes homens entre os dois momentos podem ter vindo a falecer, mudado de residência, não ter obtido renda para ser qualificado em 1871, ter atingido a idade na qual já não havia obrigação de alistamento na qualificação – 60 anos ou ainda desempenhar alguma função pública, que também dispensava da qualificação. Na impossibilidade de identificar a causa de cada caso, limito-me a informar o leitor.

sempre cheios de moedas, seus filhos não concluíram a escolarização. Que causas levaram à interrupção da frequência?

A causa campeã, e que atingiu quase todas as faixas de renda, foi a necessidade da mudança de residência (algo que nos ocuparemos com a devida atenção na próxima seção). A segunda em ordem de ocorrência – 7 vezes, foi a enigmática saída sem maiores explicações. Empatadas estão as transferências para a 1ª cadeira (e sim, Pedro Fortunato também viveu o drama de perder alunos para seu vizinho, o professor Geniplo!) e dois meninos que saíram alegando terem sofrido maus-tratos (!). O menor “grupo” é o formado por um único aluno – cuja renda familiar era de 800\$000 – que trocou os bancos da escola pelo trabalho. Inclusive, ele já apareceu em nossas linhas: João Maximiano de Faria, o responsável (agora confesso!) por toda essa investigação e redução de lentes que fizemos até aqui. Da mesma forma que o leitor está intrigado, também eu fiquei, tentando compreender a razão deste menino, de meios, ter deixado a escola para trabalhar. Agora, a resposta me parece possível, graças ao percurso que realizamos.

João Maximiano de Faria saiu da escola aos 16 anos, para aprender o ofício de armeiro. Seu pai era Alferes da Guarda Nacional e por seus contatos pode ter conseguido para o filho o emprego de cuidar de armas no quartel local, um espaço de sociabilidade de peso considerável na cidade da Lapa e no Império governado por Pedro II. Por mais simples que seja o emprego, complexas são as relações que dele poderiam surgir para o menino (já não tão menino assim). Lembremo-nos de quantos homens apoiaram Pedro Fortunato quando decidiu ser professor, ele que, como João Maximiano, teve uma função extra-oficial dentro da Guarda... Trata-se, portanto, de um ingresso no mundo do trabalho, mas cujo significado é bem distinto daqueles meninos como José Oliveira (do grupo dos pobres não eleitores), de Ermelino (do grupo dos pais pobres e eleitores) ou de Benedito (filho de pai não eleitor, mas com meios). Para João, que encerra um item iniciado com o desejo de conhecer seis Josés, o trabalho não era uma necessidade imperiosa, mas a transição para outro espaço de sociabilidade, diferente da escola, mas onde os interesses (seus ou de seu pai, é difícil saber) poderiam ser mais bem correspondidos.

Tirando as lentes e colocando-as sobre a mesa (enquanto o leitor massageia os olhos), parece-me que na escola de Pedro Fortunato o trabalho não era das causas mais evidentes do receio do fim do ano. Mas, ainda assim, era uma causa

presente e que pode ter se manifestado também em outros momentos dos quais o professor no ato do registro de suas observações não teve conhecimento e muito menos nós, mais de cem anos depois. O que é importante de se destacar, ao pensarmos a relação trabalho e escolarização no século XIX, é justamente percebermos o que o pequeno grupo de alunos que analisamos tem a nos ensinar: os diversos significados que poderiam estar por trás do gesto de trocar a pena pelas ferramentas de trabalho. E que embora a necessidade econômica seja sempre uma forte causa para a inserção no mundo do trabalho e do receio do fim do ano (que privava o aluno de exercer seu papel no processo de escolarização), ela pode vir revestida de diversos sentidos, dos quais é preciso nos aproximarmos para enxergarmos de novos ângulos alguns fenômenos significativos do nosso passado educacional.

2.3 Entre flechas, madeiras e outras metáforas: o receio causado pela mudança de residência

Era 1º de julho de 1872. E essa, até onde foi possível conhecer por meio dos testemunhos disponíveis, pode ter sido a última vez em que o menino João Magalhães, 10 anos, esteve na escola da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa. Deste dia em diante, deixou de freqüentá-la. “Deixou a escola por mudança de residência” foi a observação feita à pena pelo professor Pedro Fortunato²⁷⁹.

Tal situação foi uma das causas do receio do fim do ano registradas com maior frequência no livro de matrículas desta escola, ficando atrás apenas do “saiu com o ensino incompleto”. Entre os anos de 1867 a 1884, ocorreu 40 vezes. Ainda segundo tais anotações, este fenômeno se deu com regularidade, em todos os anos. Todavia, a pergunta fundamental que faria o historiador num primeiro contato com este fenômeno – o que levava essas crianças a mudar-se de residência e assim engrossarem o receio do fim do ano? –, não será aqui respondida, pelo silêncio dos testemunhos ante tal indagação. Silêncio que se deve à própria natureza deles, em especial o Livro de Matrículas, que visava destacar as causas do receio do fim do ano para o professor e não as “causas das causas” do receio. Silêncio que se deve

²⁷⁹ Livro de Matrículas, fl. 18, APMCM, Cx. 16.

ainda ao fato do grupo de alunos que se mudaram de residência, não aparecerem em outros testemunhos disponíveis, com os quais temos feito o cruzamento de informações até aqui. Silêncio devido, assim, ora aos limites, ora às limitações das fontes.

Porém, não poder responder uma questão, na pesquisa historiográfica, não é de modo algum motivo de desconsolo ou frustração para o historiador. Já lembrava Dominique Julia que em nosso ofício, por vezes, tem-se que aprender a fazer flechas com pouca madeira (JULIA, 2001). Sem dúvida, esse é o nosso caso. Se não dispomos de elementos para compreender as causas, aqui entendidas enquanto o conjunto de situações que possibilitaram a manifestação de determinado fenômeno num momento do *continuum* do tempo e não em outro, dispomos de vestígios para analisarmos o fenômeno em si, suas características e o perfil mais geral das ocasiões e contextos em que ocorria e dos sujeitos que dele participaram. Se tal qual o artesão tivermos a necessária paciência, quem sabe, não construamos algumas flechas de madeira, ou melhor, de conhecimento histórico a partir daquilo que podemos, com efeito, chegar a compreender.

O primeiro passo para a confecção de flechas, a meu ver, consiste em reunir os pedaços de madeira disponíveis. Tais “gravetos” são os fragmentos de vida dos meninos que se mudaram de residência e dos quais só sabemos uma ou outra coisa. Se cada “lasca” de madeira é o que podemos conhecer da vida de alguém que viveu num tempo diferente do nosso, o passado, a reunião das “lascas” nos permite ver o panorama mais amplo, seja, como já alertava Carlo Ginzburg em relação ao seu Menocchio, pela representatividade na qual se insere ou pela particularidade da qual se reveste (GINZBURG, 2006, p. 21). Nossa coleta de madeira, que já começou com um menino de nome João, continua com outros cinco, saídos da escola de Pedro Fortunato em momentos distintos, mas unidos pela mesma razão. São eles Pompílio, mais um João, Antonio, Joaquim e Lúcio.

Pompílio Rocha começou a freqüentar a escola em 1878, quando contava 8 anos de idade. Deixou-a após *seis anos de frequência*, tendo por ocasião de sua saída sido considerado por Pedro Fortunato como um aluno com *regular adiantamento*. O mês de sua saída foi *novembro*, na primavera de 1884²⁸⁰.

²⁸⁰ Livro de Matrículas, fl. 64, APMCM, Cx. 16.

João Westphalem, conforme os indícios nos levam a crer, foi colega de estudos de Pompílio durante todo o tempo de escolarização de ambos, pois entraram e saíram da escola no mesmo período. Tendo-a frequentado por *seis anos*, porém, deixou-a num estado de adiantamento diferente: para desconsolo de Pedro Fortunato e aumento do seu receio, saiu da escola, *pronto para fazer exame final*. Mas, entre a necessidade de concluir a escolarização e a necessidade da mudança, esta última saiu vencendo. Afinal, ainda era o mês de *abril* e os exames finais, como sabemos, só tinham lugar no mês de dezembro...²⁸¹

Antonio Leite, que não foi colega dos dois primeiros, era um menino de 11 anos quando foi matriculado na 2ª cadeira do sexo masculino. Isso teve lugar no ano de 1870. *Três anos* depois, o encontramos deixando de freqüentar a escola, por ter mudado de residência. Decorrido todo esse tempo foi considerado um aluno com *pouco aproveitamento*. Era *setembro*, nos primeiros dias da primavera²⁸².

Joaquim de Paula Xavier, um pequeno de 7 anos, por um curto espaço de tempo deve ter dividido o teto da escola com Antonio Leite, embora a diferença de idade entre ambos – quatro anos – possa ter sido empecilho para partilharem de maior intimidade na experiência escolar. Especialmente, se levamos em conta o pouquíssimo tempo de permanência de Joaquim na 2ª cadeira. Mal fazia *três meses* que a frequentava, teve de deixá-la e com ela os seus demais colegas, por estar mudando-se de residência. *Saiu sem completar o ensino*, também informa-nos Pedro Fortunato por meio de suas observações. Isso aconteceu em *abril* de 1871²⁸³.

Sete anos depois, em 1878, encontramos um caso parecido. Trata-se de Lúcio Antonio de Camargo, 8 anos. Ficou na escola *três meses* apenas, findos os quais se mudou de residência, *sem nada aprender*. Deixou a 2ª Cadeira do Sexo Masculino em março de 1878.²⁸⁴

As experiências destes meninos naquilo que as une e diferencia, revelam-nos aspectos importantes para a compreensão do fenômeno da mudança de residência e os efeitos que tinha sobre o processo de escolarização. Se todos deixaram a escola pelo mesmo motivo conforme registro do professor (creio ser isso

²⁸¹ Livro de Matrículas, fl. 64, APMCM, Cx. 16.

²⁸² Livro de Matrículas, fl. 23, APMCM, Cx. 16.

²⁸³ Livro de Matrículas, fl. 24, APMCM, Cx. 16.

²⁸⁴ Livro de Matrículas, fl. 38, APMCM, Cx. 16.

o que os une), não a deixaram com o mesmo tempo de escolarização, nem na mesma época do ano e tampouco com um mesmo aproveitamento. É hora então de passarmos a segunda etapa da produção das flechas: a sua confecção, ou melhor, o(s) problema(s) que iremos produzindo e perseguindo para poder confeccioná-las. Como afirmou Lucien Febvre “sem problema, não há história”, já que precisamente “ele é o começo de toda História” (FEBRE, 1943, p. 8). O problema, no nosso caso, se expressa por meio de algumas questões que tentaremos responder nos próximos parágrafos e de outras que, mesmo permanecendo sem resposta, não são por isso menos problemas ou menos História, pois nascem do desejo de compreender e fazer compreender (FEBRE, 2009, p. 27) e assim, merecem ao menos, serem enunciadas.

Inicialmente, podemos tentar conhecer quanto tempo em média os alunos frequentavam a escola de Pedro Fortunato antes de mudarem-se de residência, para compreender o que isso representava no conjunto da experiência da escolarização da infância naquele estabelecimento de ensino público. (Quadro 27)

Menos de 1 ano	9 ocorrências
1 ano	9 ocorrências
2 anos	4 ocorrências
3 anos	6 ocorrências
4 anos	5 ocorrências
5 anos	2 ocorrências
6 anos	3 ocorrências
7 anos	1 ocorrência
8 anos	1 ocorrência

QUADRO 27 – TEMPO MÉDIO DE PERMANÊNCIA NA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO, DOS ALUNOS QUE MUDARAM-SE DE RESIDÊNCIA (1867-1884)
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA

O que se percebe a partir do quadro acima é que, de modo geral, os alunos que se mudaram tenderam a permanecer um tempo relativamente curto na escola (especialmente no primeiro e segundo casos), ficando, deste modo, distantes do prazo de frequência ideal para prepará-los a exames finais²⁸⁵. Dos 40 meninos, 9 frequentaram as aulas por menos de um ano e outros 9 por um ano ou pouco mais. De dois a seis anos de frequência, identifica-se um grupo formado por 20 meninos ao passo que apenas outros 2 tiveram frequência por sete anos ou mais. O que se

²⁸⁵ Como veremos na próxima seção, este prazo oscilou na escola de Pedro Fortunato de três a sete anos, conforme se pode balizar a partir das experiências dos alunos que chegaram aos exames finais.

deduz disso é que a mudança de residência parece ter se constituído efetivamente num empecilho para a conclusão do processo de escolarização sendo que, ao menos para 9 alunos, representou limitar as suas presenças na escola por um período inferior a um ano. Por outro lado, para alunos que frequentavam as aulas a sete ou oito anos, a mudança pode ter significado interromper a escolarização quase em vias de concluí-la, o que não se trata, contudo de uma regra que se possa impor ao movimento das experiências históricas. Como vimos linhas atrás, com seis anos de frequência, João Westphalem estava apenas aguardando o exame final quando mudou-se de residência.

Se possuíssemos outros “fragmentos de madeira”, poderíamos indagar mais demoradamente sobre a razão pela qual era mais frequente a mudança de residência se processar nos dois primeiros anos de escolarização que nos demais períodos identificados. Seria porque, talvez, a mudança era um imperativo para certo grupo de famílias, a ponto dos filhos terem de deixar a escola mesmo sem sequer saber pegar corretamente na pena para assinar o próprio nome e então, seria uma possibilidade de explicação para uma parte do problema? E, por outro lado, a frequência por um período maior seria indicador de que para outras famílias a mudança de residência era algo que podia ser negociado a ponto de aguardarem que os filhos recebessem pelo máximo de tempo possível a instrução elementar para só então, quando não havia mais recurso, realizarem as mudanças? E diante disso tudo, essas evidências indicariam que a mudança de residência era um fenômeno ocasionado por relações de trabalho? Relações de parentesco? Necessidades várias, ainda mais obscuras que essas? Eis algumas questões – instigantes – que permanecerão em aberto nesta nossa investigação...

Dando prosseguimento à nossa narrativa, observemos alguns detalhes das experiências dos nossos “meninos-de-madeira”. Pompílio mudou-se de residência em *novembro*; João Westphalem em *abril*, Antonio foi conhecer sua nova casa em *setembro*; a mudança de Joaquim ocorreu em *abril* enquanto Lúcio o fez em *março*. Diferentes crianças, um mesmo fenômeno, ocorrido em diferentes períodos dos anos cobertos no recorte de análise. Anunciada a “constatação”, entremos em cena com as nossas questões-problema: em qual dos meses do ano ocorriam com mais frequência as mudanças de residência? Coincidiu com um dos meses nos quais esses meninos deixaram a escola? De que modo a incidência numa e não em outra

época do ano afetava o desenrolar do processo de escolarização? Busquemos as respostas a partir do Quadro 28.

Mês	Ocorrências
Fevereiro	0 mudança
Maio	0 mudança
Novembro	1 mudança
Janeiro	2 mudanças
Agosto	2 mudanças
Setembro	2 mudanças
Outubro	2 mudanças
Junho	3 mudanças
Julho	6 mudanças
Março	7 mudanças
Abril	7 mudanças
Dezembro	8 mudanças

QUADRO 28 – MESES EM QUE OCORRERAM AS MUDANÇAS DE RESIDÊNCIA
NA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO DA LAPA (1867-1884)
FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA

Com uma rápida leitura e sem maiores dificuldades podemos responder a primeira e a segunda questão. Entre os anos de 1867 a 1884, foi nos meses de Dezembro, Março, Abril e Julho que ocorreram com mais frequência as mudanças de residência. Dentre os 7 alunos que saíram, em diferentes anos, mas sempre no mês de abril, estavam João Westphalem e Joaquim. Dentro do grupo de outros 7, porém saídos em março, estava Lúcio. Por outro lado, em Fevereiro e Maio, nenhum aluno deixou a escola por essa razão, ao menos, na pista dos registros que estamos perseguindo. Pompílio foi o único a mudar-se em novembro e Antonio um dos 2 que fizeram isso em setembro, ou seja, meses de menor incidência do fenômeno em questão. Porém, olhar para os meses do calendário, *per se*, não acrescenta muito mais que isso ao conhecimento histórico. Mais promissora poderá ser nossa análise se nos lembrarmos que o tempo do calendário, no qual se inserem estes meses e os fragmentos da vida destes meninos que estamos apreendendo, é um tempo social, construído para organizar a vida dos homens e mulheres. Passemos assim à terceira questão.

Conforme escreve Jacques Le Goff, os meses, e também as estações do ano, são “personagens ou entidades do calendário, divisões ou fragmentos do ano, tempos de uma sinfonia” (LE GOFF, 1990, p. 511). No tempo do calendário, no ritmo do tempo cronológico anual, os meses são personagens que convidam à festa, ao trabalho, ao descanso, à comemoração de datas litúrgicas, dentre outras. No ritmo

da repetição do calendário no interior dos outros tempos cronológicos (como as décadas e os séculos, por exemplo) os meses se tornam personagens de guerras, revoltas, epidemias, recenseamentos, grandes catástrofes naturais, etc... A sinfonia executada pelos meses-personagens consiste, dessa forma, numa articulação entre os diversos tempos sociais e é só por meio de tal articulação que podemos avançar na inteligibilidade da mudança de residência na sua relação com os meses do ano. Se estivéssemos perseguindo as motivações que levavam os meninos a mudarem de residência, passaríamos a relacionar esses meses ao tempo do trabalho agrícola, dos acontecimentos políticos do período e até mesmo as epidemias. Porém, como já lamentei linhas atrás, carecemos de dados empíricos para avançar nesta direção. No entanto, no trabalho da fabricação das flechas ao qual estamos nos dedicando (e agora ao som de uma sinfonia, num intercâmbio de metáforas), temos condições de relacioná-los aos tempos do próprio calendário escolar, gerado no interior da escola de Pedro Fortunato, pela via da legislação bem como das práticas por ele engendradas no cotidiano escolar. Podemos assim ver como a mudança de residência integrava a sinfonia dos tempos do processo de escolarização e neles interferia.

Entre os anos de 1867 a 1876, não obstante a promulgação de novos Regulamentos de Instrução, as aulas na 2ª cadeira da Lapa bem como nas demais escolas da Província começavam em 6 de janeiro (Dia de Reis) e terminavam em 8 de Dezembro (Festa da Imaculada Conceição).²⁸⁶ De 1876 até o fim de nossa pesquisa, as aulas começavam em 8 de janeiro e terminavam em 30 de Dezembro (duas datas sem ligação com festas litúrgicas)²⁸⁷. Em todo caso, de modo geral, pode-se dizer que os trabalhos escolares na Província do Paraná, conforme os Regulamentos de Instrução iniciavam em janeiro e terminavam em novembro/dezembro.

²⁸⁶ Cf. Regulamento Geral de Instrução Pública dos anos de 1857, 1871 e 1874.

²⁸⁷ Cf. Regulamento Geral de Instrução Pública, 1876. O motivo de deslocamento das datas de abertura e encerramento do ano escolar tendo por base as festas litúrgicas significativas para dias sem nenhuma referência religiosa é um incógnita. Uma hipótese – que carece de base empírica, mas que pode ser perseguida em outras pesquisas para ser sustentada ou não – é de que isso pode ter sido uma tentativa de fixar a abertura e encerramento dos trabalhos escolares em datas que tivessem significado por si mesmas, ou seja, que pudessem ser reconhecidas como próprias de um tempo escolar, sem necessitar serem referendadas por outras já incorporadas pela população.

No interior deste ritmo anual dos trabalhos escolares, havia alguns meses especiais para o processo de escolarização. Eram os meses dos exames de classes, fundamentais em função do método de ensino simultâneo adotado pela maioria das escolas da Província e, como sabemos, por Pedro Fortunato. Entendo, inclusive, que tais exames eram tão importantes quanto os exames de final de ano. Porém, estes últimos foram os mais temidos por serem os de maior visibilidade. Enquanto os exames de classes eram feitos num dia de aula comum, apenas na presença do inspetor e do professor, os exames do final de ano contavam com público além do escolar, uma comissão examinadora e todo o aparato que conheceremos mais ao fim deste capítulo. Todavia, sem passar pelos exames de classe, não se chegava aos exames finais. E nisso residia sua importância, que não passava despercebida pelos atores da organização escolar do Paraná Oitocentista. A lei que regulava as épocas do ano e os modos como deveriam ser realizados os exames de classes remonta a 1859 – quase três anos após terem sido instituídos, pelo artigo 16 do Regulamento Geral de 1857 – e diferenciava os exames da primeira classe dos da segunda.

Os exames da 1ª Classe consistiam em fazer o aluno soletrar auricularmente para o examinador (ao pé do ouvido, como na confissão católica!) algumas palavras, decompô-las em sílabas, fazer leitura visual e operações no quadro preto. A tarefa de examinar era dividida entre o inspetor (ao pé do ouvido de quem o aluno soletrava) e o professor (que escolhia as operações a serem feitas pelo examinado).²⁸⁸ Esses exames poderiam ocorrer em *qualquer época do ano*, sempre no fim do mês escolhido pelo professor. O momento exato de sua realização, contudo, deve ter sido sempre incerto, já que não obstante a fixação da data fosse feita *pelo mestre*, este dependia diretamente dos progressos feitos *pelo aluno* para efetivá-la. Menos incerta era a pena que poderia ser-lhe imposta caso não realizasse tais exames ao longo do ano: o pagamento de multa.²⁸⁹

Os exames da 2ª Classe exigiam que o aluno escrevesse em “vista de traslados grandes” (creio que esse “em vista” diga respeito ao que chamaríamos de “cópia”), demonstrasse a habilidade em pontuar corretamente uma frase e colocar os acentos nas palavras; leitura de um texto de moral e conjugação de verbos; fosse

²⁸⁸ Instrução de 29 de novembro de 1859, artigos 2º e 3º.

²⁸⁹ Instrução... , artigo 1º.

examinado em “perguntas de definições de aritmética, de quantidade de unidade, de número, nomenclatura destes, numeração escrita, exercícios de duas ou quatro operações fundamentais – catecismo, doutrina e orações e parte histórica e dogmática.”²⁹⁰ As funções dos examinadores eram igualmente divididas. Ao inspetor cabia o exame das habilidades de leitura e escrita e ao professor a parte da aritmética e doutrina. Diferentemente, porém, dos exames de 1ª classe, estes tinham data certa para serem realizados:

Nos dias 15 de *abril*, de *julho* e de *outubro*, haverão exames de 2ª classe, devendo 15 dias antes o professor remeter a lista de alunos preparados por ele, ao inspetor de distrito ou subinspetor e na *hipótese* de faltarem alunos nas condições, oficiará *explicando os motivos da falta*, sob pena de *multa*. (Instruções, 1857, art. 4º, *grifos meus*).

Em face disso tudo, é possível, entre os extremos das duas datas balizadoras (abertura e encerramento dos trabalhos escolares) fixarmos fragmentos de um calendário escolar em andamento nas escolas da Província do Paraná. Para percebermos de que modo a mudança de residência influenciava a sinfonia deste tempo escolar, observemos o quadro seguinte: (Quadro 29)

	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Exames da 1ª Classe												
Exames da 2ª Classe												
Exames Finais												
Mudança de Residência	2		7	7		3	6	2	2	2	1	8

QUADRO 29 – RELAÇÃO ENTRE OS MESES DE MUDANÇA DE RESIDÊNCIA E OS MESES DE EXAMES DE CLASSES NA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO (1867-1884)
FONTES: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA; INSTRUÇÃO DE 1859

Na sinfonia executada pelos tempos escolares e dos “tempos de mudança”, a melodia claramente não era das mais afinadas. Em relação aos exames de 1ª Classe, pelo fato de poderem ocorrer a qualquer época do ano, a mudança de residência pode muito bem ter ocasionado que vários alunos, em vias de realizar tais exames, tenham tido de mudar-se de escola na época de fazê-los. Em relação aos exames da 2ª Classe, os meses de abril e julho, nos quais deveriam ter lugar, foram

²⁹⁰ PARANÁ. *Instrução...* artigo 5º.

também os aqueles em que, ao longo do período analisado, ocorriam com mais frequência as mudanças de residência (perdendo apenas para dezembro, mês dos exames finais). Embora não se possa determinar se algum desses meninos tenha deixado à escola às vésperas de ser examinado para promoção à 3ª Classe ou para exames finais, também não se pode determinar o contrário. Dessa (des)harmonia de tempos, com algumas lacunas na partitura, evidencia-se que a mudança de residência se dava, com frequência, em momentos importantes no desenrolar do processo de escolarização, podendo ter contribuído para que o insucesso de uma dessas etapas – fundamentais – engrossasse também o coro das causas do receio do fim do ano.

Trocando agora as melodias dos tempos escolares pelo som da madeira com a qual estamos trabalhando para produzir flechas, passemos a um último aspecto do fenômeno da mudança de residência em sua relação com o processo de escolarização na 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa. Partamos do presente do conhecimento historiográfico – as flechas produzidas por conhecidas historiadoras – para voltarmos ao passado – onde buscamos material para fabricarmos outro tanto de flechas e conhecimento histórico.

Atualmente podem ser encontradas no campo da História da Educação brasileira sobre o século XIX significativas interpretações historiográficas sobre a produção de categorias de diferenciação e individualização do aluno, elaboradas por meio da análise das observações feitas pelos professores oitocentistas em mapas trimestrais enviados às autoridades da Instrução. Tais trabalhos vêm demonstrando a busca por uma individualidade do aluno, baseada em categorias pedagógicas (GOUVÊA, 2008, p. 213), a produção de uma cultura escrita “legitimadora das relações a serem estabelecidas entre o Estado e as crianças, as famílias e as crianças” (VEIGA, 2006, p. 52), o estabelecimento por parte dos professores sobre “o que era ou deveria ser a experiência discente, consignada em rubricas que iam dos caracteres biológicos, sociais e jurídicos dos alunos ao estabelecimento de hierarquias de conteúdos e modos de aprendizagem” (VIDAL, 2008, p. 59) dentre outros. Uma interface entre esse conhecimento produzido sobre os mapas pode ser útil para continuarmos fabricando nossas flechas, se travarmos o diálogo com as constatações destas historiadoras a partir daquilo que diferencia os mapas de frequência dos livros de matrículas.

Para tanto, não devemos ter medo de comparar o aparentemente incomparável, pois, a atividade da construção de conhecimento em história da educação, segundo Clarice Nunes, implica por vezes na *tentativa* de ultrapassar (no sentido de “avançar a partir de”) corpos teóricos produzidos com objetivos e histórias diferentes. (NUNES, 2005, p. 39). Assim, entendo que os mapas escolares, enquanto suporte material por meio do qual circulavam informações sobre o aproveitamento e rendimento dos alunos, conforme diferenciados por seus mestres, davam visibilidade aos inspetores sobre o andamento da instrução e os resultados que se vinha alcançando no desenrolar do processo de escolarização, naquela dinâmica que Diana Vidal chamou de desenho do presente por meio do acúmulo do passado. (VIDAL, 2008, p. 48). Nesse sentido, ao apresentarem suas apreciações sobre o aproveitamento dos alunos, sempre deixavam um espaço “em aberto” para que, numa próxima remessa, a configuração e os sentidos produzidos no novo mapa fossem diferentes (para melhor ou para pior na ótica dos inspetores e autoridades do ensino) e imprimissem novos significados à determinada escola e seus sujeitos. Já no caso dos livros de matrícula – em especial do nosso livro – tais observações são feitas num momento em que se dá por encerrado esse processo, seja pela conclusão do ensino (menos frequente) ou pelas inúmeras causas de saída de um aluno (mais frequente e por inúmeros motivos, como estamos tendo oportunidade de verificar). Assim, as constatações dos mapas revelam resultados parciais do processo de escolarização. O livro de matrículas, por outro lado, revela o resultado final, alcançado e que não mais seria superado no processo de escolarização daqueles sobre os quais era inscrita determinada observação. São essas observações feitas por Pedro Fortunato – definitivas porque para nós não são mais passíveis de alteração, assim como não puderam ser para ele e para seus contemporâneos – que passamos a interrogar, à luz do fenômeno da mudança de residência. (Quadro 30)

Algum adiantamento	1 ocorrência
Bastante adiantamento	3 ocorrências
Pouco adiantamento	4 ocorrências
Pronto para fazer exame final	1 ocorrências
Regular adiantamento	8 ocorrências
Sem completar o ensino	21 ocorrências
Sem nada aprender	2 ocorrências

QUADRO 30 – APROVEITAMENTO DOS ALUNOS NA SEGUNDA CADEIRA DA LAPA AO MUDAREM-SE DE RESIDÊNCIA (1867-1884)

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA SEGUNDA CADEIRA

Dentro do código de individualização do aproveitamento de seus alunos, Pedro Fortunato classificou os que se mudaram de residência valendo-se de sete categorias. As duas categorias de individualização menos recorrentes foram a de “algum adiantamento” e “pronto para exame final”. No outro extremo, as duas categorias mais recorrentes foram “regular adiantamento” e “sem completar o ensino”. E que tipo de diferenciações essas categorias produziram? Num presente acumulado de passado, no bojo do qual estava a experiência da mudança de residência, essas categorias, se lidas em conjunto, expressam a marca abrupta da interrupção do processo de escolarização.

De fato, a mudança de residência interrompia o aproveitamento do aluno já próximo de realizar exames. Interrompia aquele que tendo bastante adiantamento poderia vir a ser causa de futura alegria para o professor. Interrompia as chances de que aqueles com pouco ou regular adiantamento viessem a superar seus próprios limites e assim, contribuir para o sucesso da escola de Pedro Fortunato nos meses de dezembro que ainda estavam por vir. A imagem de escola que emerge de um olhar voltado para esse contexto de um “final” para sempre “inacabado” é a imagem de uma escola que ainda não conseguiu penetrar plenamente (se é que um dia isso chegará a acontecer) na esfera dos interesses e necessidades fundamentais das famílias e das infâncias que queria escolarizar.

As flechas de conhecimento histórico que produzimos até aqui – e escolhi a metáfora das flechas porque sei que servem para muito mais do que espetar as coisas – *apontam* que a mudança de residência foi um fenômeno o qual realmente constituiu-se obstáculo para a permanência dos meninos na sala de aula e para a própria imagem da escola e da escolarização. Associada aos outros obstáculos que conhecemos até aqui – a mudança de escola e a saída para o mundo do trabalho – apontam também que no caminho que se precisava trilhar para que a criança

pudesse desempenhar o papel que lhe era atribuído pelos professores em relação aos exames finais, outros papéis e outras funções acabavam lhe sendo conferidas por outros além da escola, justamente por que, não só ali suas presenças eram ativas. Também na família, no mundo do trabalho e em outros lugares para os quais se mudavam, eram percebidos como agentes da história. Finalmente, se o receio do fim do ano era não ter alunos para exames, podemos afirmar que ele não se formava no mês em que o professor explicava as razões de sua ausência. Ele se formava cotidianamente, na disputa silenciosa e continua pela presença e participação da criança num desses inúmeros lugares no qual se sabia e sentia que ele podia agir e atuar.

Vejamos então, como foram as experiências dos que lá permaneceram e viveram o papel que lhes era conferido e cuja visibilidade máxima ocorria nos exames do final de ano. Desenremos o fio do nome.

3 Um palco da criança: os exames escolares

3.1 Do fio do nome a um perfil dos atores: múltiplas experiências de infância

Ao escrever sobre o modelo de investigação desenvolvido na Itália pelo grupo dos historiadores que vinham publicando suas pesquisas nos *Quaderni Storici*, Carlo Ginzburg falava do “trunfo” da historiografia que vinham produzindo: o fio do nome. Embora reconhecesse o uso já antigo deste fio na tribo dos historiadores, destacou o modo como estavam se servindo desta ferramenta, numa investigação micronomial. Segundo ele, as linhas “que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido” (GINZBURG, 1991b, p. 175). Nosso tecido social é aquele formado pela escola e pela família e o indivíduo que queremos encontrar é a criança, com suas múltiplas experiências de infância. Assim, proponho iniciarmos esta nova seção perseguindo o fio do nome, conforme pode ser localizado no livro de matrículas da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa. Atentemos, porém, que não são quaisquer nomes, mas os nomes dos alunos que foram causa de particular alegria e júbilo ao professor Pedro Fortunato:

são os alunos que chegaram aos exames finais e evitaram que ele sentisse o receio do fim do ano. (Quadro 31)

EXAME	NOME	NOME DO PAI
1868	<i>João Domingues Garcia Jr.</i>	João Domingues Garcia
1868	<i>João Adonias Ferreira da Silva</i>	João Elias de Almeida
1868	José Ferreira de Oliveira	José Ferreira Bueno
1870	<i>Eduardo dos Santos Justen</i>	Henrique Justen
1870	<i>Eugênio dos Santos Justen</i>	Henrique Justen
1870	<i>Procópio Ferreira da Silva</i>	João Elias de Almeida
1871	<i>João dos Santos</i>	João de Oliveira Santos
1871	<i>Olympio dos Santos</i>	João de Oliveira Santos
1871	Therezio Ferreira Amado	João Ferreira Amado
1871	Francisco de Sales Neves	Silvério Lucas
1872	Bernardino Antonio Monteiro	João Antonio Monteiro
1872	<i>João Elias da Rocha</i>	João Ignácio da Rocha
1872	João Raiz da Silva	Pai Incógnito
1874	João Francisco dos Santos	Francisco dos Santos Pereira
1874	<i>Fidêncio Xavier da Silveira</i>	Francisco Xavier da Silveira
1874	<i>Manoel da Silva Sampaio</i>	Joaquim da Silva Sampaio
1874	<i>Belarmino Xavier da Silveira</i>	Sebastião Xavier da Silveira
1874	<i>João Bernardes da Silveira</i>	Sebastião Xavier da Silveira
1876	Benedito Therezio de Carvalho	Francisco Antonio de Paula
1876	João Cândido Ferreira Filho	João Cândido Ferreira
1876	<i>João da Silva Sampaio</i>	Joaquim da Silva Sampaio
1876	João Cardoso Moreira	Manoel Cardoso Moreira
1877	<i>Fidélis de Paula Xavier Jr.</i>	Fidelis de Paula Xavier
1877	<i>Vicente Domingues Garcia</i>	João Domingues Garcia
1878	Guilherme Manoel da Silva Braga	João Manoel da Silva Braga
1878	Luis Antonio Esteves de Carvalho	Luis Antonio Esteves de Carvalho
1880	<i>Affonso Augusto da Cunha</i>	Francisco Teixeira Cunha
1880	Antonio Raimundo de Siqueira	José Soares de Siqueira
1880	Francisco Rezende Correa de Lacerda	Manoel José Correa de Lacerda
1880	João José Correa de Lacerda	Manoel José Correa de Lacerda
1880	João Barbosa	Pai Incógnito
1884	Francisco Antonio Marçalo	Francisco Antonio Marçalo
1884	<i>Pompílio da Rocha Alves</i>	José Ignácio da Rocha
1884	<i>José Domingues Garcia</i>	João Domingues Garcia

QUADRO 31 – ALUNOS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO APROVADOS EM EXAMES FINAIS (1868-1884)

FONTE: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA DO SEXO MASCULINO

Consultando o livro de matrículas da 2ª Cadeira e reorganizando o documento, bem no estilo da operação historiográfica sintetizada por Michel de Certeau, onde se transforma alguma coisa “que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa*, que funciona diferente” (CERTEAU, 2002, p. 83) é possível sabermos, de início, dentro do recorte de nossa pesquisa e do grupo que

analisamos, que entre 1867 a 1884²⁹¹, em 7 dos 17 anos investigados Pedro Fortunato sentiu-se privado da alegria de dar alunos a exame, como expressou em 1875, no início deste capítulo. Teve, dessa forma, até onde a documentação localizada permite sustentar, larga vantagem sobre seus colegas de ofício.

Podemos identificar nas colunas de “nomes” a ocorrência de alguns sobrenomes. Mantendo-nos dentro dos limites do quadro, eles permitem perceber os laços de parentesco entre algumas crianças, alguns irmãos que deram a Pedro Fortunato a dupla (às vezes tripla) satisfação de serem aprovados nos exames finais, em um mesmo momento ou momentos distintos. Mais que isso, esses nomes dão-nos as pistas de possíveis relações para avançar na investigação. Os nomes dos seus pais, também, muitas vezes não nos soam estranhos, pois já apareceram em outros momentos. Dessa forma, saindo dos limites deste quadro, cruzando as informações com outras, presentes em outro quadro²⁹² e em outras fontes ainda não interrogadas e perseguindo o fio do nome, é possível narrar, ainda quem com significativas lacunas, a história de algumas famílias e da escolarização recebida por seus filhos, na cidade da Lapa, nas últimas décadas do Império de Pedro II. As famílias a que me refiro são aquelas que vêm destacadas no quadro acima²⁹³. Feitos os esclarecimentos, vamos a alguns fogos de Santo Antonio da Lapa.

No primeiro quarteirão da vila, em um lugar cujas construções hoje existentes não permitem definir com exatidão sua localização, erguia-se a casa onde viveu a família Domingues Garcia. Nosso primeiro encontro com o seu chefe deu-se há mais de duas centenas de páginas atrás, no dia em que Pedro Fortunato foi ao cartório local para levar sua subscrição. Inclusive, a assinatura de João Domingues Garcia, (era esse o nome do patriarca) consta também no referido documento. Naquela época, 1867, conforme indiciam nossas fontes, ele atuava como tabelião local. Recuando no tempo, em 1854, 1865 e 1870 (as datas não são exatas, mas

²⁹¹ Esse recorte de análise é utilizado porque as anotações referentes aos exames de 1885 e 1886, que como veremos, ocorreram, não constam no livro de matrículas em função das interrupções dos registros feitos por Pedro Fortunato a partir de 1886, dado demarcador inclusive do recorte temporal mais amplo desta pesquisa.

²⁹² Refiro-me ao quadro número 4.

²⁹³ Para ser mais preciso, em função das fontes que dispomos, vamos conhecer duas das cinco famílias com mais de um filho aprovado em exames. Por outro lado, vamos conhecer outras duas, onde apenas um filho realizou exames, mas sobre as quais pude localizar interessantes informações, que ajudam a compreender outros aspectos do fenômeno em questão. No devido tempo, irei apresentando-as no texto.

aproximadas) sua esposa deu à luz três varões, respectivamente: o primogênito, João como o pai, Vicente e José. O primeiro dos irmãos a frequentar a escola da 2ª cadeira da Vila do Príncipe, foi João Domingues Garcia Junior. O primeiro mestre que conheceu, porém, não foi Pedro Fortunato, mas Vicente José de Oliveira. Isto ocorreu por volta de 1865, época em que contava 11 anos de idade, mais ou menos. Sabemos que ouviu as lições do professor Vicente até agosto de 1866 quando saiu da escola para passar à cadeira de Latim. Nada mais normal, afinal, a preparação para o ensino secundário, oferecida pelas cadeiras isoladas existentes nas Províncias, era o caminho “natural” ao menos para alguns jovens de elite²⁹⁴ e tal poderia ser o caso do nosso pequeno amigo João Domingues Garcia Jr. Mas, como explicar então, o seu “reaparecimento” na mesma escola, mas com a anuência de outro mestre – Pedro Fortunato – em janeiro de 1868, matriculado entre os outros meninos que pela primeira vez procuravam aquele estabelecimento de instrução? E mais ainda, o fato de naquele mesmo ano ser aprovado plenamente no exame final sem o qual, segundo o Regulamento de Instrução em vigor, “não poderão ser admitidos às aulas superiores da Província e nem pretender empregos provinciais na falta de outras provas de habilitação”²⁹⁵, sendo que já tinha estado numa delas sem o tal papelzinho mágico? Que significados poderiam ter o aprendizado do latim concomitantemente ao da instrução elementar para aquela família e para aquela criança?

Uma hipótese, na falta de fontes que auxiliem numa explicação mais palpável, é a de que os saberes adquiridos na escola poderiam ser objeto de usos bem diferentes daquilo que a lei entendia como necessário aos alunos que habitualmente frequentavam o ensino primário, representando uma oportunidade de ir além do ler, escrever e contar. Se já vimos nossos professores da Lapa testemunharem que os pais daquela cidade se contentavam que os filhos soubessem ler e escrever mal e mal e quando consideravam o aprendizado suficiente (para as suas aspirações), cessavam de enviá-los à escola, não podemos ignorar que outros talvez pensassem de modo diferente e com maiores ambições

²⁹⁴ Embora reconheça o quão escorregadio é o termo *elite*, na medida em que adquire diversos significados em função dos espaços nos quais emerge, considero que na Lapa ele se encaixa bem ao grupo formado pelos empregados públicos, grandes comerciantes de gado e famílias de bacharéis. Trata-se, nesta ótica, de um grupo com poder intelectual (o domínio das habilidades da leitura e da escrita no primeiro e terceiro casos) e o poder econômico (fortemente presente no segundo grupo e de certo não de todo ausente nos demais).

²⁹⁵ Regulamento Geral da Instrução Pública de 1857, art. 19.

para seus filhos. Assim, podemos aventar que, livremente e com a anuência dos pais, João Domingues, após adquirir os primeiros saberes na escola primária, ao longo de um ano e meio (talvez com frequência assídua dada a proximidade de sua residência), buscou também o conhecimento de outros saberes que lhes pareciam mais necessários e urgentes e só retornou à escola elementar quando, para prosseguir em ambições suas ou de sua família, não haveria outro remédio senão conformar-se ao que determinava a lei. De que lhe serviria saber escrever e ler, um pouco em português outro tanto em latim, se seus saberes elementares não fossem devidamente reconhecidos? Um diálogo, ainda que breve, com a historiografia sobre as humanidades e o ensino secundário na Província e fontes que não dizem respeito ao ensino primário, parecem permitir (na impossibilidade de verificar) tal hipótese de experiência histórica que bem pode ter ocorrido na vida de uma família da Lapa.

Antes, porém, devo alertar que não necessariamente o menino João Domingues largou a escola elementar para aprender latim, pois na cadeira de ensino secundário, então existente na Lapa, segundo informava em 1867 o seu professor João Machado Lima (outro subscrito de Pedro Fortunato), ensinava-se latim e francês, durante três horas diárias, das onze às catorze horas.²⁹⁶ Posto isso, é preciso indagar sobre o sentido de ter o domínio desses saberes no período em questão. De acordo com André Chervel e Marie-Madeleine Compère, em épocas diferentes ou até em uma mesma época dois tipos de formação são oferecidas à juventude das classes dirigentes ou classes abastadas “uma fundada sobre a natureza, sobre as coisas e sobre o Universo, permitindo ao homem se situar no mundo, nele multiplicar suas marcas, índices, inscrever sua ação” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 149) a outra “apoiada em textos de longa tradição e sobre a língua necessária à comunicação, à persuasão, suporte indispensável, até mesmo consubstancial, do pensamento.” (idem, *ibidem*). Para estes historiadores, foi em direção ao segundo modelo que pendeu a idéia de instrução francesa e que, como sabemos, chegou ao Brasil de modo intenso no século XIX. Aqui, dentre as línguas privilegiadas por este modelo de instrução teve maior vigor o latim, mas o francês, língua da ilustração, não precisou esperar para ganhar também seu lugar de destaque. Esta matriz de formação denominada humanista, típica dos

²⁹⁶ Relatório do Professor de ensino secundário João Machado Lima ao sub-inspetor das escolas da Lapa Pedro Fortunato de Souza Magalhães (Pai). DEAP-PR, AP 255, p. 108.

estabelecimentos de ensino secundário²⁹⁷ ou das cadeiras isoladas, como a da Lapa, no entanto, parece ter passado longe de uma mera educação liberal, no sentido que lhe atribuem Chervel e Compère²⁹⁸. Embora também se mantenha neles uma distância em relação a qualquer tipo de especialização (de lá não saiam profissionais, de fato), as expectativas dos que procuravam tal grau de ensino tinham relação com a aquisição de saberes para ingresso nas universidades (para uma minoria, é bom que se diga) ou então para a inserção nos serviços públicos (mais frequente), que em uma Província com pouco mais de dez anos de vida como o Paraná, eram abundantes e com “mão de obra humanista” bastante escassa. Tais cursos tinham, assim, em última análise, um caráter eminentemente preparatório, mas com preocupações imediatistas. Ao menos, é o que evidenciam as análises de Ariclê Vecchia sobre o ensino secundário paranaense, segundo as quais a opção da Província era “centrar esforços no ensino da palavra para que seus cidadãos pudessem disputar os cargos públicos e defender os interesses da Província junto à Corte” (VECCHIA, 2006, p. 67). Para a grande maioria (dentro da minoria da população que teve acesso a tais espaços de instrução) esse grau de ensino não era tão desinteressado assim e podia representar a possibilidade de um futuro mais ou menos seguro, dentro do serviço público. Isso parece ter certo eco na Lapa, se recordarmos que dentre os documentos apresentados por Pedro Fortunato na busca por seu lugar “emprego-público” ao sol, havia um diploma da cadeira de francês local. Por outro lado, o pai de João Domingues, que entendemos no início deste texto fazer parte do grupo de intimidade de Pedro Fortunato, bem poderia partilhar desta ótica também. E talvez, tenha vislumbrado algo assim ao levar seu filho primogênito por um tortuoso caminho de idas e vindas entre a escola primária e secundária da cidade. Se não o fez pelo caminho mais convencional, podemos atribuir tanto a alguma confusão de sua parte como também ao status de inconstância na oferta grau de ensino na cidade da Lapa, reflexo provável do que ocorria no Paraná. Só entre os anos de 1867 a 1888, três vezes a cadeira isolada foi aberta e fechada, o que deixava a cidade sem possibilidade de acesso a esse nível

²⁹⁷ Ao falar em ensino secundário, uso a expressão recorrente nas fontes.

²⁹⁸ Segundo eles, a educação liberal é a que mantém uma distância em relação a qualquer forma de especialização. “Nos colégios não se aprende nada que seja diretamente útil às profissões que serão exercidas em seguida. A formação recebida por grupos de crianças e jovens, nos estabelecimentos reservados a um pequeno grupo, pretende-se fundamentalmente *gratuita*, no significado moral do termo, desinteressada, desprovida de qualquer preocupação imediatista.” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152).

de instrução mais refinado. Contudo, sabemos, todo esse nosso desvio (será que o foi mesmo?), é apenas parte de uma hipótese. Mas, revela como consequência, uma constatação. Antes de anunciá-la, falemos brevemente dos outros dois irmãos de João Domingues Jr.

Vicente, o irmão do meio, foi matriculado na segunda cadeira em 1872, aos 7 anos de idade e aos 12 anos foi examinado e deixou-a plenamente aprovado. O caçula, José Domingues, teve um percurso mais modesto que o primogênito e ainda assim diferente do irmão do meio. Tendo sido matriculado como o outro aos 7 anos, mas em 1877, na mesma escola da confiança da família, deixou-a em fevereiro de 1878, para continuar a instrução na 1ª cadeira, que à época, recém restaurada após um período de supressão, estava praticamente vazia enquanto a escola de Pedro Fortunato continuava cheia... Se pensamos que o perdemos de vez, por não dispormos de registros detalhados da escola de Geniplo, nova surpresa... Avançando algumas páginas no livro de matrículas da 2ª cadeira da Lapa, reencontramos José, re-matriculado em 4 de fevereiro de 1882. O adeus de verdade nós só lhe damos em 1884, quando, a exemplo de seus irmãos, saiu da escola da 2ª cadeira da Lapa com o ensino concluído, aprovado em exames finais.

Num recorte de vinte anos na história da família Domingues Garcia (considerados os recuos temporais), conhecemos no primeiro quarteirão da Lapa uma família, três irmãos, três crianças e três experiências distintas de infâncias por eles vividas. O irmão mais velho viveu uma infância dividida entre o espaço doméstico, o espaço da escola primária, o espaço da escola secundária, novamente o espaço da escola primária e depois, novos espaços que já não nos dizem respeito. O segundo irmão, saindo do espaço doméstico, viveu a experiência da infância escolarizada num período de cinco anos, na mesma escola, aprendendo com um mesmo professor. Saindo de lá, outros espaços, outras experiências, igualmente desconhecidas. O terceiro irmão, saindo do espaço doméstico, partilhou por um tempo a companhia do irmão do meio na mesma escola (creio que ao longo de 1877, uma vez que o exame que despediu Vicente ocorreu com certeza em fins daquele ano), mas também de outras crianças que lá a freqüentavam. Ao voltar para a escola de origem, quatro anos depois de tê-la trocado pela 1ª cadeira, novos colegas e novas experiências pode ter tido antes de no fim daquele ano, com grande alegria do professor e após um total de sete anos de escolarização. Se os três irmãos prestaram exames finais, sabemos, por meio dos indícios aqui mobilizados,

chegaram a eles tendo atravessado experiências de ser criança, bastante distintas umas das outras, não obstante vivessem sob o mesmo teto. Se fossemos além e adaptássemos a essas crianças a figura dos jovens leitores de Jean Hébrard (2002), poderíamos ter duas representações: a de dois leitores que liam, escreviam e contavam em português e a de outro, mais velho, que lia, escrevia e contava em português, mas que talvez também conhecesse um ou outro poema em francês e que na missa, respondia com bastante segurança ao *Dominus Vobiscum* recitado pelo padre. Privilégios de primogênito...

Encaminhemos nossos passos para a próxima residência do 1º quarto, vizinha à família Domingues. Vamos entrar e procurar informações sobre outros dois meninos: os irmãos Justen.

Eduardo e Eugênio eram filhos de Henrique Justen. De seu pai, sabemos muito pouco. Aparece na lista de qualificação da Guarda Nacional certo Henriques Justen, de 29 anos, que creio ser filho de Henrique e irmão dos meninos.²⁹⁹ Mas é apenas uma conjectura. Na impossibilidade de obtermos informações mais seguras, teremos de conformar-nos com as que nos deu Pedro Fortunato, segundo as quais os dois irmãos nasceram na Lapa (o que na eventualidade de seu pai ser imigrante lhes dava a nacionalidade brasileira), eram brancos e vinham de uma família com meios. O mais velho, Eduardo, contava 10 anos e Eugênio 8 anos, conforme registrou o professor da 2ª cadeira no dia 1º de abril de 1867, sendo dos primeiros que bateram à porta da escola no dia da estréia de Pedro Fortunato como professor. Após aparentes três anos de estudos, em 7 de Dezembro de 1870, foram aprovados nos exames finais. Todavia, se recuarmos para antes de 1867, veremos que a 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa não era assim tão nova para aqueles meninos. O professor certamente, mas a escola, definitivamente não. Ambos já a frequentavam em 1864 e contavam com a companhia de mais um Justen, que parece ser o segundo mais velho dentre os irmãos. Dele – João era seu nome – não foi feito pelo idoso professor Vicente nenhum registro informando sobre as circunstâncias de sua saída. Não obstante, seu nome constou também na relação dos alunos matriculados na cadeira de francês e latim da Vila. Mas ao contrário de

²⁹⁹ Creio serem da mesma família, pelo fato de que Justen não é uma das famílias “tradicionais” que viviam na Lapa do século XIX, sofrendo na atualidade a mudança na grafia para Juski. Creio serem imigrantes, que chegaram à cidade em período anterior ao das levas de alemães vindos da Rússia (final de 1870). Podem ter vindo, por exemplo, de Rio Negro para Lapa, pois naquela vila a presença alemã remonta ao fim da terceira década do Oitocentos, quando às margens do Rio Negro instalaram-se as primeiras famílias de alemães bucovinos.

João Domingues Júnior, não voltou à cadeira primária para receber o “batismo do exame”, o que pode ser indicador de que ao deixá-la, o fez devidamente preparado e por um lapso tal registro não foi lavrado no respectivo livro. Afinal, as anotações de Vicente, até aqui, tem sido bastante apuradas, o que não nos autoriza a uma desconfiança exagerada sobre o que ele nos informou. Em todo caso, temos, focando nossas lentes em Eduardo e Eugênio, um caso de dois irmãos que viveram uma experiência de infância escolarizada bastante similar. A diferença, porém, veio no final dos mais prováveis cinco anos de instrução: Geninho, o mais novo, foi aprovado com “menção honrosa” ao passo que seu irmão Dudu obteve apenas um “aprovado plenamente”, algo que aos olhos de seu pai, o quase anônimo Henrique Justen, pode ter tido algum significado especial, significado este que desconhecemos.

Quando se trata da análise de exames da escola primária no século XIX, pulverizado em um ou outro trabalho, encontramos informações sobre alunos aprovados “plenamente”, “simplesmente”, “com louvor”. Mas, será que temos condições de inferir o alcance destas qualificações e diferenciações realizadas pelos examinadores, por meio das quais emitiam juízo de valor sobre os meninos e meninas examinados? E se temos, que sentidos essas classificações tinham para os alunos e para a escola pública que freqüentavam? Talvez, devemos fazer essa reflexão para não apenas conhecermos algo sobre a experiência de infância dos irmãos Justen, mas compreendê-la em relação àquilo que ao término da escolarização parece tê-los diferenciado. Para tanto, precisaremos percorrer outros espaços e tempos para esta nossa interpretação.

Recorrendo à legislação provincial, vamos encontrar no Regulamento de 1857, ainda em vigor à época do exame dos dois irmãos, no artigo 26 que

as notas dos exames escolares serão – reprovado – que obriga à frequência por todo o tempo preciso para os exames ordinários; - esperado – que permite a repetição do exame ordinariamente, depois de um prazo de 3 meses sem necessidade de frequência à escola; - aprovado – aprovado com menção honrosa. (Regulamento de 1857, artigo 26)

O código de classificação dos resultados dos exames, em circulação na Província paranaense, operava dessa forma com quatro graus de “notas”. Um que considerava o aluno reprovado, fazendo-o voltar ao banco da escola, para continuar seus estudos. Outro que previa a possibilidade de uma “recuperação” três meses

depois. Um terceiro que declarava o aluno aprovado e um quarto que ao aprová-lo, distinguia-o ainda dos demais. Em todos os casos, a lei não definia parâmetros para que se estabelecesse em que situações um aluno mereceria tais qualificações, mas se preocupava em estabelecer as condições para que os “reprovados” e “esperados” pudessem atingir o “aprovado” ou, quem sabe, o “aprovado com distinção”. Justamente, porque, conforme creio, as próprias circunstâncias da aprovação ajudariam a definir tal questão. O preocupante eram as duas primeiras situações. Mais ainda a última. Daí a necessidade de, claramente, serem apontadas para elas as *soluções*. O reprovado precisava continuar a freqüentar a escola. Já o “esperado”, podia estudar sozinho em casa e realizar uma “segunda chamada” dali a algum tempo...

Embora nos ocupemos apenas da Lapa e de modo algum se trate de uma constatação geral, é de se notar que nenhum dos alunos apresentados a exame, nos termos de exame que chegam até nós, veio a ser reprovado. Isso pode ser indício de duas situações: os professores tendiam a não apresentar alunos que consideravam despreparados ou então, os examinadores eram por demais condescendentes em seu modo de avaliar. Quanto à primeira hipótese, ela é de fácil verificação, se recordamos o que nos diziam os professores da Lapa no início deste capítulo, justificando que em tal ou tal ano não apresentariam alunos porque queriam deixá-los mais “bem preparados”. Contudo, a constatação de um aspecto não exclui de modo algum a possibilidade do outro. Antes, instiga a pensar que chegando ao exame, depois de passar por essa peneira fina do professor, de qualquer modo, tudo se fazia para que o examinado fosse aprovado. Segundo o inspetor Geral Bento Fernandes de Barros, no seu relatório sobre o ensino derramado em 1870, mais preocupante que os alunos que deixavam de freqüentar as escolas eram aqueles que mesmo as freqüentando, quando terminavam a instrução (e possivelmente submetendo-se a exames finais) “saem da escola ou nada sabendo, ou sabendo tão pouca coisa que, não cursando outros estudos, logo o esquecem”³⁰⁰. Pois bem, se este vigilante da instrução atesta que os alunos saíam da escola sem estarem devidamente preparados, mas ainda assim, tendo passado pelo crivo dos exames finais, parece que o primeiro critério de avaliação – reprovado – era bem pouco utilizado na Província. E o que parece emergir deste quadro

³⁰⁰ Relatório Bento Fernandes de Barros, 5 de janeiro de 1871, p. 10.

aparentemente contraditório é justamente a importância e o valor que os exames tinham na conjuntura da instrução primária. Reprovar um aluno seria o mesmo que assumir a incapacidade e inabilidade do governo em instruir nos saberes elementares os seus governados bem como a incapacidade do professor que apresentou um aluno despreparado. Melhor se tornava, então, permitir que o aluno, mesmo não preparado, engrossasse os números dos resultados dos exames finais. Se não era a situação ideal (afinal, o inspetor a denuncia) parece que aprovar alunos mesmo nessas condições era o possível dentro do quadro geral da instrução: antes ter alunos “mal preparados” aprovados do que aluno nenhum.

Quase dezessete anos após os exames de Eduardo e Eugênio, quando eles já eram homens feitos, o Diretor Geral da Instrução Pública Antonio Pires de Carvalho e Albuquerque, em seu relatório ao presidente Joaquim de Almeida Faria Sobrinho atesta a permanência desse sentido em torno dos exames escolares na Província:

Tive ocasião de apreciar nas diversas escolas desta capital os exames finais: é com pesar que relato a V. Excia. a triste impressão que deles tive, pois verifiquei que os ditos exames eram burla: que os professores estavam *acostumados* a encará-los como uma *formalidade*, contando com a *benevolência* e *proteção* mal cabida. Os alunos apresentados *pouco sabiam*, o que me levou a crer que havia uma *facilidade imensa em qualificar as provas de boas e ótimas* e daí, como consequência, indevidas aprovações plenas e com distinção, o que se verifica em provas que tem erros grosseiros e trazem patentes emendas. (*grifos meus*)³⁰¹

O Diretor Carvalho e Albuquerque nos fala de uma situação identificada na Capital, mas que, ao ser apresentada num relatório geral sobre o estado da instrução na Província, pode ser amostra de uma situação frequente que este sujeito constatava no Paraná. Segundo ele, os alunos eram aprovados com facilidade, por benevolência e proteção dos examinadores. E tudo isso já estava incorporado nos *costumes* dos professores, que encaravam os exames como *mera formalidade*. Seu testemunho é questionável apenas no que diz respeito à mera formalidade. Formalidade sim, mera não. Pois sabemos que, para os professores e para a Inspetoria Geral, os exames eram importantes.³⁰² E mesmo tendo verificado

³⁰¹ Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná, Curitiba, 15 de Janeiro de 1887.

³⁰² E continuavam sendo importantes em 1886, tão importantes, que durante os 15 dias que a comissão examinadora (da qual depende-se que ele fazia parte) percorria as escolas de Curitiba,

resultados duvidosos, o Diretor Geral não fala ao longo do relatório que estes tivessem sido anulados. Quem cala (ou não modifica aquilo que critica), consente, ou melhor, revela que o hábito em torno dos exames não era algo presente apenas na prática dos professores.

Tal fenômeno, devidamente demarcado num intervalo de tempo considerável (1870-1886), desemboca numa consequência ainda mais ampla: o exame deixava de ser um espaço da verificação de saberes para tornar-se um momento de validação da instrução oferecida. Ao examinar o aluno e nunca o reprovando, validava-se o modo e as práticas por meio das quais ele chegou até aquele momento. E justamente nisso o aluno se tornava importante: embora não corresse o risco de ser reprovado, ele poderia receber um dos outros atributos classificatórios e com isso, os exames não apenas endossavam, mas qualificavam a instrução pública. Um testemunho, que sustenta essa interpretação, vem da pena do mesmo inspetor que nos deu a deixa para essa reflexão. Para tanto, voltemos a 1870.

Ainda que o Inspetor Bento Fernandes de Barros reconhecesse que os alunos não saíam adequadamente preparados, na página seguinte do relatório o qual apresentava em 1870, embora lamentasse o baixo número de meninos apresentados a exame (90 naquele ano), não perdeu a ocasião para lembrar que mesmo assim e apesar de tudo quanto antes havia reclamado, “o número de alunos preparados este ano foi *maior* que o do ano passado, havendo um acréscimo de 19”. No “ano passado” (1869), o inspetor era outro... E dentre estes dezenove examinados a mais, sabemos da existência de dois, sendo que um deles adquiriu ainda a classificação de “aprovado com distinção”. Nosso inspetor não era um homem inconstante: antes, consciente de seu lugar de discurso, no qual, apesar de constatar a dura realidade experimentada nas escolas, entendia que aqueles poucos números que sintetizavam os exames realizados nestas mesmas escolas, era a expressão de que tudo estava fazendo de sua parte para que a instrução pública acontecesse na terra dos pinheirais.

Parece que, se para o pai de Eugênio Justen a aprovação do filho podia ser causa de um sorriso de orelha a orelha, para o professor Pedro Fortunato era uma prova de que, ele, lá na cidade da Lapa, também estava fazendo a sua parte para

ficava a diretoria “privada de despachar o expediente da secretaria durante este espaço de tempo” (Relatório, 1886).

que o todo da instrução pudesse bem funcionar. Se a menção era para o menino, o professor participava da “honra” do momento. Com um pouco menos de brilho, Eduardo Justen também participou.

Continuando nossa visita a algumas famílias cujos filhos foram aprovados em exames, devemos nos alegrar por estarmos fazendo tal caminhada no sentido figurado. Se assim não fosse, teríamos de pegar uma carroça ou uma charrete e seguir sacolejando por aproximadamente 30 km, por uma estrada de chão onde hoje se encontra a Rodovia do Xisto, ligando a cidade da Lapa à de São Mateus do Sul. Pararíamos no meio do caminho, numa localidade denominada Mato Preto. Seremos poupados deste cansaço físico (privilégio de historiador). Mas, os filhos da família Xavier da Silveira, há mais de um século atrás, parece que não foram poupados de fazer este caminho, se não diariamente, ao menos vez ou outra, quem sabe no começo e no fim da semana ou então em dias alternados. Este era o caminho que tomavam para chegar à escola da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa. Sabemos em detalhes não só da residência da família como também da renda da profissão do chefe do fogo por ter sido ele qualificado entre os eleitores em 1867. Seu chefe era Francisco Xavier da Silveira, lavrador. Seus filhos, ante alguns olhos, eram morenos, talvez desde o nascimento ou marcados pela vida na roça.³⁰³

Analisando os registros feitos no livro de matrículas pelo professor Pedro Fortunato, somos levados num primeiro momento a pensar que Elias e Fidêncio Xavier da Silveira teriam sido as primeiras crianças desta família a tomar a estrada que levava à cidade e à escola de meninos. Suas matrículas teriam ocorrido em abril de 1867. Mas, voltando mais algumas folhas, descobrimos que eles não foram os primeiros. Três anos antes, outro irmão, Pedro Xavier da Silveira, o primogênito, fora matriculado lá e quem o acompanhava era Elias. O calouro, então, nessa história, foi Fidêncio, o caçula. Se os três entraram na escola sem saber ler ou escrever, podemos apenas presumir. Mas, que só um deles a deixou devidamente aprovado em exames finais, não temos dúvida. Três irmãos, com idades diferentes e também com experiências de escolarização distintas. Novamente, três experiências de infância numa mesma família.

³⁰³ Nos registros de Vicente de Oliveira, os meninos Xavier da Silveira são brancos. Nos registros de Pedro Fortunato, são morenos. Entendo que a discrepância fica por conta do próprio código de construção social da cor, no qual não me deterei, para não tirarmos nossa atenção da experiência mais pontual que estamos investigando.

Pedro foi primogênito em quase tudo. Foi o primeiro a nascer, em 1854, o primeiro a ter o nome registrado no livro de matrículas em 1864 e o primeiro a ter ao lado do nome o registro de sua saída. Na época, o professor Vicente, além de escrever que ele e seu irmão eram *brancos* (enquanto para Pedro Fortunato os Xavier da Silveira eram *morenos*), registrou que Pedro saiu em 04 de julho de 1866, sem completar o ensino. Não seria de estranhar que isso tenha ocorrido não por vontade sua, mas pela circunstância que a escola atravessava, pois no mês seguinte, com a aposentadoria de Vicente, a 2ª cadeira do sexo masculino ficaria sem professor.

Elias, o irmão do meio, em muitas coisas acompanhou o mais velho. Nasceu no ano seguinte a ele, foi matriculado juntamente com Pedro e deixou a escola no mesmo dia e pela mesma provável razão aventada acima. Ambos a freqüentaram por pouco mais de um ano e meio. Depois disso, os caminhos começaram a se diferenciar.

Em abril de 1867, como já sabemos, Pedro Fortunato passou a receber novamente alunos na 2ª cadeira e dentre os que voltaram, não mais estava Pedro. Quem chegou foi Elias trazendo pela mão o caçula da família, Fidêncio, quatro anos mais novo. Tinha sete anos completos. O que teria ocorrido ao irmão mais velho? Esta é mais uma daquelas questões onde as fontes nos deixam sem resposta. O que interessa no momento é sabermos que Elias e Fidêncio frequentaram a escola juntos pelos três anos seguintes. Sobre sua frequência nesse período nada é possível afirmar. A certeza que temos só chega em 8 de abril de 1870, quando o professor registrou ao lado do nome de Elias que ele estava deixando a escola, com o ensino *quase completo*. Fazendo o trajeto de volta, foi juntar-se a Pedro e a seu pai, no quarteirão do Mato Preto. Tinha 14 anos na época. Talvez, seu caminho e de seu irmão, voltaram a ficar parecidos.

O último Xavier da Silveira foi último (ao menos naquilo que nossos testemunhos revelam) em tudo. O último a nascer (1860, aproximadamente), o último a ser matriculado (1867) e o último a deixar a escola, sete anos depois de ter nela chegado. Mas saiu dela plenamente aprovado, nos exames que tiveram lugar em 4 de dezembro de 1874. Tinha também 14 anos. Mas foi um dos alunos de Pedro Fortunato que mais tempo permaneceu na escola, ou para ser mais exato, que mais tempo levou se preparando para exames finais. Isso merece que tentemos uma explicação.

Um problema que regularmente aparece nos testemunhos sobre a escola primária da Lapa (e que não é muito diferente dos de outras Províncias) diz respeito à falta de frequência dos meninos às aulas. E ela parece ter uma relação muito íntima com o tempo de escolarização, mais longo para uns e mais curto para outros. Não dispomos de mapas da escola de Pedro Fortunato que permitam analisarmos a frequência de Fidêncio. Assim, não poderemos afirmar que ele tenha se demorado tanto por esta causa.³⁰⁴ Por outro lado, podemos ensaiar como hipótese que, do quadro geral dos alunos preparados para exames, os que levaram mais tempo seriam aqueles que residiam mais longe da vila e os que levaram menos tempo, os que residiam mais próximo³⁰⁵. (Quadro 32)

³⁰⁴ Embora tenha sido o “discípulo amado” de Lucien Febvre, para quem o anacronismo era de todos os pecados do historiador o mais grave, “o pecado entre todos imperdoável” (FEBVRE, 2009, p. 33), Fernand Braudel – numa instigante resenha ao livro do antropólogo norte-americano Marvin Harris *Town and Country in Brazil* (1956), publicada originalmente em *Annales E.S.C.* (1959) e que chega ao leitor de língua portuguesa através da Coletânea “Escritos sobre a História” (2007) – propôs pensar que, às vezes, o presente explica o passado! Na referida resenha, demonstra como a vida de uma cidade do sertão baiano no século XX, isolada das demais cidades do entorno por motivos de ordem política e geográfica, conservou elementos que ajudam a compreender como teria sido a vida de seus habitantes em fins do século XVIII e ao longo do XIX. Naquilo que nos interessa, ao ler este texto do famoso historiador francês, entendi que não seria correto imaginar que para a Lapa as coisas se dessem do mesmo modo. Todavia, arriscar alguma forma de aproximação me pareceu possível, tendo em mente que o presente pode fornecer, ao menos, pistas para a explicação do passado. Uma destas pistas me foi dada numa conversa com um morador da atual cidade da Lapa, que quando criança fez várias vezes o mesmo caminho que julgo terem feito os meninos Xavier da Silveira. Este lapiano hodierno informou-me que se gastava de carroça, em torno de meio dia para chegar à cidade, o que impunha muitas vezes retornar à casa altas horas da noite, ou somente no dia seguinte. Diante disso, os meninos de nossa história, se não ficavam na cidade na residência de alguém e retornavam a casa após as aulas, dificilmente iriam a escola todos os dias, por absoluta impossibilidade de tempo. Mesmo no caso de pernoitarem na cidade, na casa de algum amigo da família, a frequência pode não ter sido das melhores. Considerando a religiosidade local – outra marca do presente, mais apagada atualmente nos moradores da zona urbana, é verdade, mas ainda perfeitamente perceptível nas comunidades rurais – é o hábito de “guardar o domingo”, o que pode ser indício de que, se os meninos Xavier da Silveira viajavam à Lapa para a escola, certamente o faziam na segunda-feira, o que já lhes fazia perder parte dos trabalhos escolares matutinos. Chegando à quinta-feira, que era feriado nas escolas, não seria improvável que retornassem para a casa paterna, de onde não creio que saíssem antes da próxima segunda-feira, o que também os faria ter uma frequência bastante reduzida, ao longo de cada semana. Mas, aqui, termina esse exercício de imaginação histórica a partir do olhar no presente, pela simples razão de ser apenas, uma hipótese que se pode aventar, mas que, infelizmente, as fontes, indícios do passado no presente, como tão bem as definiu Peter Burke (2004, p. 16), não permitem verificar.

³⁰⁵ Para a elaboração deste quadro e localização da residência das crianças, servi-me da lista de qualificação de eleitores e de uma relação encontrada na APMCM, contendo informações sobre as residências dos moradores locais na década de 1880, extraídas em 1994, de um Livro de Registro de Cartas de Data, “com 129 folhas todas rubricadas por Américo da Silva Rezende” (Já utilizada aqui quando narrávamos as desventuras de Maximínio). Para o caso em questão, as informações encontradas na primeira fonte, considero-as mais confiáveis (dentro dos limites de confiabilidade presentes em qualquer testemunho do passado), por designarem com exatidão a residência dos pais dos alunos da 2ª cadeira. As informações da segunda fonte são mais

MATRICULA	NOME	RESIDÊNCIA	TEMPO DE FREQUÊNCIA
	Luis Antonio Esteves de Carvalho		2 anos
1867	João Adonias Ferreira da Silva	1º quarterão	1 ano
1867	José Ferreira de Oliveira	2º quarterão	3 anos
1867	Eduardo dos Santos Justen	1º quarterão	6 anos
1867	Eugênio dos Santos Justen	1º quarterão	6 anos
1867	João Raiz da Silva		5 anos
1867	Fidêncio Xavier da Silveira	Mato Preto	7 anos
1868	João Domingues Garcia Jr.	1º quarterão	2 anos
1868	João dos Santos	Baixo da Lapa	3 anos
1868	Olympio dos Santos	Baixo da Lapa	3 anos
1868	Therezio Ferreira Amado		3 anos
1868	Francisco de Sales Neves		3 anos
1868	João Francisco dos Santos		6 anos
1869	Procópio Ferreira da Silva	1º quarterão	1 ano
1869	Bernardino Antonio Monteiro	1º quarterão	3 anos
1870	João Elias da Rocha	<i>Perímetro Urbano</i>	2 anos
1871	Manoel da Silva Sampaio		3 anos
1871	Belarmino Xavier da Silveira	<i>Perímetro Urbano</i>	3 anos
1871	João Bernardes da Silveira	<i>Perímetro Urbano</i>	3 anos
1871	Benedito Therezio de Carvalho	<i>Perímetro Urbano</i>	5 anos
1871	João da Silva Sampaio	<i>Perímetro Urbano</i>	5 anos
1871	Fidélis de Paula Xavier Jr.	Passa-Dois	6 anos
1872	João Cândido Ferreira Filho		4 anos
1872	Vicente Domingues Garcia	1º quarterão	5 anos
1873	João Cardoso Moreira	1º quarterão	3 anos
1874	Afonso Augusto da Cunha	1º quarterão	7 anos
1874	Francisco Correa de Lacerda	<i>Perímetro Urbano</i>	6 anos
1875	João Barbosa		5 anos
1876	Guilherme Manoel da Silva Braga		2 anos
1876	João José Correa de Lacerda	<i>Perímetro Urbano</i>	3 anos
1877	Francisco Antonio Marçalo		7 anos
1877	José Domingues Garcia	1º quarterão	7 anos
1878	Antonio Raimundo de Siqueira	<i>Perímetro Urbano</i>	2 anos
1878	Pompílio da Rocha Alves	<i>Perímetro urbano</i>	6 anos

QUADRO 32 – RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DA 2ª CADEIRA QUE PRESTARAM EXAMES FINAIS, MATRICULADOS ENTRE 1867 A 1878
 FONTES: LIVRO DE MATRÍCULAS DA 2ª CADEIRA, LISTA DE VOTANTE DE 1867, RELAÇÃO DE REGISTROS DE CARTAS DE DATA

Dos 34 meninos da 2ª cadeira que chegaram a exames finais, conhecemos, com alguma certeza, a residência de 23. Diante dos dados disponíveis, aparentemente parece difícil de sustentar a hipótese aventada na página anterior de que, quanto mais longe residisse uma criança, mais tempo ela levaria para concluir a escolarização. Isso se sinaliza, por exemplo, ao constatarmos que meninos como

incertas, por dizerem respeito a um período posterior, no qual algumas dessas crianças já eram adultos e donos de casas. Contudo, entendo ter sido importante incorporá-las, ao menos, para que por aproximação tenhamos uma ideia sobre a residência dos meninos cujos pais não aparecem na lista de eleitores. As informações, assim obtidas, figuram no quadro em *italico*.

Affonso da Cunha e José Domingues Garcia, ambos residentes do primeiro quarteirão da Vila, levaram o mesmo tempo que Fidêncio, morador bem mais distante, para concluírem sua escolarização. Por outro lado, o quadro revela que a maioria dos alunos dos quais conhecemos a localização de sua residência, morava relativamente perto da escola, o que pode indicar, por sua vez, a maioria dos alunos que chegava a exames finais residia, de fato, mais perto da escola, ainda que o tempo de permanência até os exames tenha variado bastante, o que só se poderia explicar relacionando outros fatores, com as aptidões intelectuais de cada um, dados os quais desconhecemos, e não permitem construir uma interpretação mais detalhada. Porém, dos meninos residentes no interior e que figuram neste mesmo quadro, Fidélis e Fidêncio, o tempo entre a matrícula e os exames finais é relativamente longo, dentro do quadro geral da escola: 6 anos para o primeiro (residente em Passa-Dois) e os conhecidos 7 anos para o segundo (residente em Mato Preto). Embora se trate de dois casos apenas, não devemos esquecer-nos que se inserem num quadro também pequeno, onde ocupam um lugar como os demais, de forma que suas experiências são um sinal de que a distância pode ter sim sido responsável pela presença mais demorada de alguns alunos na escola, ainda que não possa ser tomada como a única causa para a longa permanência.

Bem, mas, enquanto Fidêncio se demorava na escola, o que teriam feito seus irmãos que a abandonaram? Talvez, tenham ingressado num outro espaço de aprendizagem, mais informal que o da 2ª cadeira e que talvez lhes fosse mais vital no momento: o trabalho na roça, junto do pai. Todavia, não podemos ter certeza quanto a isso, pela ausência de testemunhos que nos permitam conhecer o que acontecia do outro lado do caminho que levava à escola...

Voltando à cidade, nos dirigimos agora à última residência a visitar. E por sinal, a mais numerosa, ou ao menos, com o maior número de crianças que freqüentaram a cadeira do sexo masculino regida por Pedro Fortunato. Estamos em casa do tropeiro Capitão Francisco Teixeira da Cunha³⁰⁶. E a experiência de

³⁰⁶ Francisco foi o pai mais difícil de alcançar por meio das fontes e obras consultadas. Por acaso – e essa é a palavra exata – num daqueles dias áridos de pesquisas na Casa da Memória da Lapa, em que os sujeitos, os quais eu buscava, pareciam esconder-se de mim nos documentos que manuseava, a funcionária do Arquivo comentou sobre um “tal Francisco Teixeira da Cunha” que aparecera nos documentos que ela catalogava e na mesma hora pude começar a identificar algumas pistas sobre ele. Assim, num ofício de 1841, declarava ser tropeiro e por esta causa não poderia se fazer presente a um julgamento que deveria presidir, na qualidade de juiz municipal. (APMCM, Ofício de Francisco Teixeira da Cunha, 1841, Cx 14). A partir desta informação, entendi que se trataria então de uma família ligada ao negócio das tropas e que esse universo de

infâncias vividas por seus filhos mais uma vez nos convida a pensar sobre ser criança e ser aluno na Lapa Oitocentista.

O primeiro Teixeira da Cunha a frequentar a escola foi Francisco Teixeira da Cunha Filho, que parece ter sido o primogênito dentre os filhos do capitão. “Juninho” foi matriculado em 1865, quando tinha *dez anos*. No ano de 1866, nós o perdemos temporariamente, em função do fechamento da cadeira acarretado pelo jubilamento do professor Vicente (creio que ele ainda a freqüentava naquele momento, pois não há nenhuma anotação feita por Vicente que leve a afirmar o contrário). O reencontramos no livro de matrículas em 1º de julho de 1868, com doze anos. E o perdemos novamente, quando saiu com o ensino quase completo. Tinha *treze anos de idade*. É a última notícia que temos dele.

Em 1869, aos *sete anos*, Manoel Antonio da Cunha, irmão de Francisco, também foi matriculado na mesma escola do irmão. Frequentou-a por sete anos, quando, já adiantado, precisou deixá-la por estar doente. Isso ocorreu em 1876. Não mais foi matriculado (ao menos naquela escola). Verificando os registros de óbitos do Arquivo Eclesiástico, também não encontramos nada que sugira que tenha vindo a falecer. Melhor para o menino, pois como diz o evangelista: “a doença que não mata é para a glória de Deus”. O que teria lhe acontecido após essa misteriosa doença, que o obrigou a deixar a escola, é um enigma que não nos foi dado desvendar. Quando a doença atingiu o menino, ele tinha entre *treze e catorze anos*.

Em 1871, foi a vez de Domingos Teixeira da Cunha ir para a escola. Chegando à escola com *sete anos* completos, permaneceu nela por outros sete anos, até que com bastante adiantamento, deixou-a com *doze ou treze anos* de idade. Depois de sair da escola, como já é nossa sina, não sabemos mais nada sobre este menino.

Chegamos a 1874 e mais um Teixeira da Cunha chega à escola: Affonso Augusto, *oito anos*. Diferentemente dos irmãos que conhecemos até aqui, ele freqüentou a escola até dezembro de 1880, quando prestando exames finais e

trabalho certamente envolveu também a vida dos filhos deste senhor. Todavia, não localizei fontes que permitissem sustentar tal afirmação. Na verdade, embora ele fosse um homem de posses – na qualificação da Guarda Nacional de 1859 aparece com uma renda líquida de 1.000\$000 (APMCM, Livro de Qualificação da Guarda Nacional 1858-1859) – parece ter sido um tropeiro de pequeno porte, pois, na pesquisa de Carlos Eduardo Suprinyak (2006), seu nome não consta entre os principais tropeiros que conduziam tropas ou tinham investimentos nelas e que passavam pelos Registros de Rio Negro e Itapetininga.

sendo plenamente aprovado, deixou a segunda cadeira com a escolarização concluída. Tinha 13 anos.

Por fim, estamos em 1878. O último Teixeira da Cunha, Antonio Manoel Sobrinho, homenagem certa ao seu padrinho de batismo³⁰⁷, com *oito anos de idade* é matriculado na escola de Pedro Fortunato. Foi o irmão que menos tempo permaneceu na escola pública: pouco mais de um ano, após o que, passou a frequentar as aulas numa escola particular.

O caso da família Cunha espelha mais uma vez a heterogeneidade de experiências de infâncias atravessadas por aqueles meninos que concluíram a escolarização com Pedro Fortunato ao mesmo tempo em que indicia múltiplas experiências de ser criança numa mesma família, onde enquanto uns estudam, outros deixam a escola; uns adoecem e a abandonam outros circulam pelos espaços, público e particular, e apenas um, com certeza, prestou os tão aguardados exames finais. O que essas vidas infantis, vividas de modos tão distintos, podem revelar ao historiador que tenta tecer uma rede de sentidos a partir do fio do nome?

Inicialmente, que nem sempre uma família conseguia ou permitia que todos os filhos concluíssem a escolarização, como foi o caso dos Teixeira da Cunha e Xavier da Silveira, o que impõe pensar uma série de fatores, muitos dos quais permanecem desconhecidos, interferiam na experiência de escolarização de crianças de uma mesma família, a ponto de umas crianças terem melhores oportunidades que seus irmãos em um ou outro momento da história familiar, o que pode ter sido determinante para que esses e não os outros frequentassem a escola até o momento dos exames finais.

Uma segunda consideração diz respeito a necessidade de fugir de toda generalização quando se fala de relações entre família e escolarização no século XIX. Uma mesma família podia ter filhos escolarizados e não escolarizados ou ainda com diferentes graus de escolarização (lembremo-nos da família Domingues Garcia). Por outro lado, havia sim famílias que, até onde nos foi possível conhecer, buscavam oferecer e assegurar a instrução primária a seus filhos até o momento em que estivessem devidamente preparados para abandonar a escola e abraçar a vida do mundo dos adultos.

³⁰⁷ AEPSAL. **Livro de Batismo X (Décimo)**. Fl 49 v., *códice manuscrito*.

Uma terceira consideração insiste nas múltiplas experiências de infância, presentes numa mesma família (creio que isso se evidencia em três das famílias investigadas), numa mesma região da cidade e numa mesma escola. Novamente a palavra norteadora deve ser a variedade de possibilidades de ser criança no século XIX, na Lapa e quiçá, em outras cidades na mesma época. A verdade é que o grupo de crianças aprovadas em exames finais – algo que já os diferenciou dos demais que saíram da escola e causaram o receio do fim do ano em Pedro Fortunato – é ele próprio um grupo peculiar, onde cada sujeito viveu de maneira própria o tempo da infância em casa, da infância escolarizada e da infância fora da escola. Alguns entraram e saíram da escola, outros passaram por mais de uma escola e houve um que conheceu até mesmo a escola secundária local antes mesmo de ser aprovado em exames. Certamente se tivéssemos acesso ao que foi o ser criança dos outros meninos que foram colegas destes que conhecemos, mais diferenças e singularidades iriam aparecer.

Finalmente, devemos compreender que todas essas crianças, com vidas diferentes e singulares, chegam com suas histórias até nós por terem integrado a trama de uma história maior e que nos é comunicada por meio da pena de um professor que se alegrava ao final do ano quando podia, diante dos examinadores, apresentar alunos devidamente preparados para serem arguidos. Ao fazer isso, ele acabou por revelar-nos que tais meninos foram importantes na sua experiência docente e também foram importantes na experiência de produção e afirmação da escola pública primária paranaense. Até aqui, desenhemos um perfil bastante fragmentado desses meninos, atores que desempenharam em diversos momentos o papel que Pedro Fortunato e os demais professores primários da Lapa lhes atribuíam: serem bons alunos, aprovados em exames. Agora que conhecemos os atores, devemos passar ao momento no qual desempenhavam efetivamente o seu papel: os exames escolares.

3.2 Os exames: testemunhos de ação e interdependência entre criança e adulto

Em fins de outubro de 1872, chegou via Correios Gerais uma correspondência remetida pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco de Oliveira Souza ao então Inspetor Paroquial da Lapa Francisco Alves Guimarães. No

ofício, pedia-se que ele e os professores locais observassem a data de 1 a 8 de dezembro para a realização dos exames finais, conforme prescrito no Regulamento Geral da Instrução Pública de 1871.³⁰⁸ Em anexo, um programa detalhado sobre o modo pelo qual os exames deveriam ser realizados completava as orientações da autoridade da instrução.

Segundo tal programa, na data previamente marcada, o professor de cada cadeira, com seus alunos, deveria esperar o inspetor paroquial e os examinadores, para poder dar início aos trabalhos daquele dia. Chegando à escola, o inspetor, na qualidade de presidente da comissão examinadora, solicitaria a lista dos alunos habilitados, separando-os em turmas de seis, a fim de começarem a passar os examinadores e examinadoras (no caso das escolas do sexo feminino) em cada matéria, “fazendo-lhes as perguntas que julgarem necessárias e dando-lhes escritas para fazerem, de modo que enquanto uns preparam suas provas escritas, outros sejam examinados vocalmente.”³⁰⁹ À medida que as crianças fossem arguidas, os examinadores deveriam tomar nota, fazendo ao final o julgamento geral, que poderia ser aprovação plena, aprovação simples e reprovação (idem).

O que se destaca, num primeiro momento, é que o programa dos exames propunha um protocolo a ser seguido, regulando inclusive o comportamento dos alunos desde a chegada à escola bem como as atitudes que deveriam ser adotadas da parte dos examinadores. Em relação à conduta prescrita para os alunos, sabe-se, que a prática corrente era chegarem à escola, rezarem e começarem os trabalhos escolares. Por ocasião dos exames, alterava-se a rotina, impondo que aguardassem o Inspetor, para darem início a uma tarefa também distinta do habitual. *Aguardar o inspetor e assistir a realização do exame* constituía-se assim, em dois ritos que visavam diferenciar aquele dos demais dias do calendário escolar paranaense, sem, contudo, deixar de ser uma experiência do processo de escolarização, ou melhor, o ponto de seu termo.

No que diz respeito ao prescrito para os examinadores, nota-se uma preocupação com o bom aproveitamento do tempo, determinando-se que os exames ocorressem simultaneamente, a fim de que enquanto uns são examinados por

³⁰⁸ Ofício do Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza ao Inspetor Paroquial Francisco Alves Guimarães. Curitiba, 23 de outubro de 1872. APMCM, Cx 13.

³⁰⁹ Programa para os Exames das aulas primárias de ambos os sexos. Curitiba. 23 de Outubro de 1872. APMCM, Caixa 13. Embora este programa seja anexo do ofício, apresento-o como uma fonte em separado pelo fato de ter sido encontrado assim na documentação consultada.

escrito, outros o fossem oralmente; que as notas fossem sendo tomadas e depois reunidas, para que o resultado final fosse divulgado o mais breve possível. Todavia, não é difícil apontarmos como esse programa ficava, em alguns aspectos, distante da realidade experimentada nas escolas, especialmente em relação aos agrupamentos dos alunos para o exame.

Até onde as fontes permitem conhecer, nenhuma escola da Lapa contou com mais do que seis alunos para exame em uma única ocasião (algo ocorrido na escola da 1ª Cadeira, no ano de 1884, quando era regida por Líbero Braga), o que leva a crer que as normas trabalhavam com uma perspectiva bem mais otimista que o vivenciado na prática nas escolas da Província, das quais a 2ª Cadeira parece oferecer modelo mais ou menos regular³¹⁰. Diante disso, deve-se questionar até que ponto os examinadores realmente chegaram a realizar os exames simultaneamente, quando, talvez, o número reduzido de alunos não exigiria que se procedesse dessa forma. Antes, é possível que se tenha valorizado muito os poucos meninos que se tinha ocasião de apresentar, examinando-os um por vez, como sugeria a instrução mais antiga sobre o assunto, datada de 28 de novembro de 1859. Essa instrução – que creio não ter sido de todo abandonada, justamente por tratar de alguns detalhes não contemplados neste programa bem como pelo fato de nunca ter sido oficialmente revogada e nem substituída por outra de igual sentido, qual seja, o de *texto de lei* ao longo do período provincial – prescrevia o tipo de provas a serem aplicadas:

Art. 3º - No dia marcado, presentes os alunos examinados, passará *cada um por sua vez* pelas seguintes provas:

1º - O Presidente do Exame ditará *uma escrita* para a *prova de letra, de ortografia e pontuação*, examinando um dos examinadores;

2º - Finda essa prova, passará o outro examinador, *que mandará ler algum período da História do Brasil ou das Cartas Seletas*, e interrogará sobre *sintaxe e conjugação dos verbos*;

3º - O primeiro examinador tornará a interrogar o aluno e fará *exame de aritmética teórica e prática*, mandando executar no *quadro preto* alguma das últimas operações ensinadas; e fazendo também *perguntas sobre noções elementares de geometria*;

4º - Tornando o examinando ao segundo examinador, será *interrogado* sobre catecismo, orações e doutrinas, na parte histórica e moral. (PARANÁ, Instruções de 28 de novembro de 1859, *grifos meus*)

³¹⁰ O maior número de alunos examinados numa escola na mesma ocasião foi 11, algo ocorrido em Curitiba, no ano de 1876. De modo geral, os números de examinados nas escolas da capital estiveram sempre entre a casa de 6 e 10, o que sugere que talvez o programa para toda a Província fosse feito tomando por base a realidade daquelas escolas.

Considerando que as provas mesmo após 1872, podem ter continuado a seguir este modelo proposto em 1859, é interessante destacarmos que os conteúdos e os modos pelos quais se fazia o exame se confundiam, uma vez que os alunos eram examinados em conteúdos da instrução elementar por meio da demonstração das habilidades elementares: *ler* (um saber que se imbricava com conteúdos como História do Brasil), *escrever* (outro saber, agora imbricado com conhecimento da ortografia e da pontuação) e *contar* (o terceiro saber, que se confundia com a própria habilidade de executar as últimas operações aprendidas). Talvez, poderíamos falar ainda numa quarta habilidade, desenvolvida no bojo das outras três, mas tendo lá sua especificidade: a habilidade de *memorizar*, por meio da qual o aluno conseguiria responder aos constantes interrogatórios, nos quais precisava demonstrar seu conhecimento em conjugação de verbos (declinação feita *de cor*), noções elementares de geometria, catecismo³¹¹, orações³¹² e doutrinas (que são a mesma coisa que o catecismo). Como nos demais casos, também essa habilidade vinha imbricada com os saberes a que dava acesso... Cada aluno executava desse modo uma verdadeira performance diante dos seus examinadores!

Ainda em relação às provas propostas, podemos pensar nos suportes por meio das quais se materializavam. As provas de leitura tinham por suporte os *livros*, ao passo que as de escrita, ao que parece, a *folha de papel* enquanto as provas de

³¹¹ Nunca é demais lembrar que o catecismo padrão da Igreja Católica, do Concílio de Trento até o Vaticano II era baseado em perguntas e respostas, das quais a primeira, todo católico que tenha nascido antes do último Concílio, ainda hoje, se lembra de cor: “P.: Quem é Deus? – R.: É um Espírito Perfeitíssimo, Criador do Céu e da Terra”. A prática do catecismo em perguntas e respostas foi adotada em função do clima da Contra-Reforma, quando surgiu a preocupação com a clareza e exatidão das formulações doutrinárias, fixando-as por escrito e de forma objetiva. (Cf. CNBB, 1986, números 10-13). Bento XVI, depois de quase 50 anos de Renovação Conciliar, publicou um novo catecismo em perguntas e respostas, aplaudido pela ala conservadora da Igreja Católica e ironizado pela sua ala progressista.

³¹² A extensão das orações no século XIX era maior do que as atuais, embora na essência sejam as mesmas. Um exemplo é o *Confiteor Deo*. Atualmente este é seu conteúdo: “Confesso a Deus Todo-Poderoso e a Vós irmãos e irmãs que pequei muitas vezes, por pensamentos e palavras, atos e omissões, por minha culpa, minha tão grande culpa. E peço a Virgem Maria, aos anjos e Santos e a Vós, irmãos e irmãs, que rogueis por mim a Deus, Nosso Senhor.” No século XIX, os alunos paranaenses teriam de rezá-lo assim: “Eu pecador, me confesso a Deus Todo-Poderoso, à Bem Aventurada sempre Virgem Maria, ao Bem Aventurado São Miguel Arcanjo, ao Bem Aventurado São João Batista, aos Santos Apóstolos São Pedro e São Paulo, a todos os santos e a vós padre, porque pequei muitas vezes por pensamentos, palavras e obras, por minha culpa, minha culpa, minha máxima culpa. Portanto, rogo à bem aventurada Virgem Maria, ao Bem Aventurado São Miguel Arcanjo, ao Bem Aventurado São João Batista, aos Santos Apóstolos São Pedro e São Paulo, a todos os santos e a vós padre, que rogueis a Deus Nosso Senhor Por mim”. Três linhas contra sete! Dá para imaginar o apuro em que se viam os meninos da Lapa se lhes caísse para exame esta oração. Acresçamos ainda a possibilidade (que em nenhuma fonte ficou clara) de tais orações serem ensinadas em latim. Haja memória!

contar tinham por suporte material o quadro negro com seu efêmero dispositivo de escrita; as provas de memória, então, tinham por “suporte” o próprio examinado! Isso indicia que, desses momentos significativos do processo de escolarização e que integravam os exames finais, pouquíssimos vestígios poderiam ser legados aos pósteros, ajudando a entender a razão pela qual não consta no Arquivo Público do Paraná nenhuma prova de instrução primária do século XIX, mas somente provas de ensino secundário (essas sim, feitas todas em suporte material mais durável, o papel)³¹³. Neste contexto, percebe-se a importância que os termos de exame foram adquirindo, enquanto um dos poucos (mas não únicos, como veremos) comprovantes da realização dos mesmos para a memória da instrução pública elementar.³¹⁴

Para o período de nossa pesquisa foram encontrados sete termos de exames, respeitantes à 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa. Com exceção do mais antigo – o do ano de 1868 – todos são de autoria de Pedro Fortunato, que teria atuado assim como secretário³¹⁵. Num primeiro momento, devemos ter em mente que Pedro Fortunato não faz nada de extraordinário; antes, conforma-se a uma determinação legal, que mandava que “de tudo quanto ocorrer nos exames lavrará o professor um termo no livro próprio (...) e dele remeterá uma cópia ao inspetor geral e outra ao inspetor do distrito”.³¹⁶ Entretanto, essa imposição só passou a integrar a legislação educacional da Província em 1871, não havendo nenhuma referência a

³¹³ Não ignoro que tais provas poderiam ter sido descartadas pelos arquivistas, mas considero pouco provável que isso pudesse ter se dado com todas. Afirmo isso com base em outro tipo de documentação, abundantemente produzido, constantemente descartado, mas vez ou outra, encontrado do Arquivo Público: os mapas escolares. Creio que, se as provas tivessem chegado ao Inspetor Geral, ao menos uma, como é o caso dos mapas, teria permanecido como vestígio dessa prática escolar.

³¹⁴ Para os alunos, previa-se um pequeno certificado. Nada, porém, ficava registrado junto à inspetoria, com exceção dos registros feitos nos livros de matrícula de cada escola, que ao final, deveriam ser remetidos ao Inspetor Geral. O Livro de Matrículas da 2ª Cadeira da Lapa não fez este caminho, permanecendo na posse de Pedro Fortunato e só chegou ao Arquivo Público da Lapa por doação de sua família, segundo informou-me a arquivista responsável.

³¹⁵ Em 1868, o primeiro ano em que Pedro Fortunato apresentou alunos a exame, foi nomeado o tabelião João Domingues Garcia para compor a mesa examinadora e redigir o termo. A nomeação foi feita pela Inspetoria Geral, não obstante o fato de seu filho, João Domingues Garcia, estar entre os que deviam ser examinados. Para evitar embaraços, o então Inspetor Miguel Correa chamou o aposentado professor Vicente para examinar o menino (DEAP-PR, AP 395, p. 104). Nos anos seguintes, até onde os testemunhos permitem conhecer, o papel de secretário e examinador sempre coube ao professor da 2ª Cadeira.

³¹⁶ Regulamento Geral de Instrução Pública de 1871, art. 25.

esta necessidade em todo o período anterior. Nem mesmo se retrocedermos até o Regulamento de Instrução da Província de São Paulo, de 16 de março de 1846, que durante três anos depois do desmembramento da 5ª Comarca continuou a reger a escolarização no Paraná, encontraremos uma determinação desta monta. O que podemos encontrar, com bastante clareza, é a determinação de que dos exames de 1ª e 2ª classe fossem elaborados os termos competentes.³¹⁷ Como vimos em outro momento deste capítulo, estes exames ocorriam ao longo do ano em função do método adotado nas escolas. Mas, nada diziam sobre os exames finais, para os quais havia uma instrução específica e que não determinava que semelhantes termos fossem exarados. Não obstante a indefinição, os professores, ao que parece, foram tornando prática corrente a elaboração de atas dos exames e o envio de uma cópia à Inspetoria Geral da Instrução Pública (quase todos os termos encontrados pertencem ao acervo do Arquivo Público do Paraná, confirmando que, se não foram recebidos, ao menos foram dirigidos ao Inspetor Geral). Em 1868, esse foi o procedimento de Pedro Fortunato, ainda que naquele ano o termo não tenha sido de sua autoria. O “mistério” nisso tudo pode ser indicador de que só conseguiremos compreender com mais profundidade o gesto “ordinário” deste professor e de outros tantos colegas seus que não conhecemos, se o matizarmos em relação a toda uma tradição oficial européia, implantada no Império do Brasil com vistas à burocratização do Estado³¹⁸, na qual a elaboração de atas se tornava um signo de ordem e boa administração das coisas públicas, dentre as quais estavam os exames realizados ao final de cada ano nas escolas públicas primárias.

Se é certo que não convém exagerar a importância dos exames na conjuntura maior dos problemas administrativos do Império – que inclusive descentralizou (ao menos no plano legal) a instrução pública primária delegando-a às Províncias – também não se deve deixar passar o significado que este tipo de documento foi adquirindo dentro de alguns setores desta administração, como aquele que cuidava da instrução. Em tal esfera, no caso paranaense, a atribuição dessa importância parece ter começado da base (os professores), que talvez ciente

³¹⁷ Instruções de 29 de novembro de 1859, art. 3º.

³¹⁸ É forçoso reconhecer que não encontrei nenhuma análise historiográfica que trate especificamente de como “os atos em atas” foram sendo assimilados na administração pública brasileira. Se isso não se deve aos limites da minha busca (o que ainda me parece mais provável) talvez indique um aspecto da conformação da burocratização do Estado Brasileiro ainda não investigado no período em questão.

dos benefícios e punições que podiam advir da realização ou não dos exames de 1ª e 2ª classes, estenderam essa gama de significados também para os de 3ª classe. No encontro das diferentes expectativas – as dos professores que temiam prejuízo e as do Estado que queriam resultados (leia-se: alunos com escolarização concluída) – os termos de exame foram se firmando na esfera da administração do ensino, como já ocorria em outras instâncias, como uma memória dos resultados obtidos nesse ramo da coisa pública³¹⁹. Um indício desse desejo de fazer memória e de como ele foi ganhando corpo na escola primária pode ser encontrado na mesma lei de 1871, que, além de obrigar a produção desta documentação pedagógica, determinava que em cada escola houvesse ainda um livro de registro dos termos de visita e exames, algo que também não existia no período anterior. Já não bastava que o professor remetesse uma cópia à inspetoria e mantivesse outra avulsa consigo. Era preciso inscrever com a devida atenção e cuidado este evento, ao lado de outros igualmente importantes, as visitas à escola. Um mesmo suporte material para guardar a memória da ação do inspetor sobre a escola – a visita – e dos exames sobre a escola – os termos de exames. Seria exagerado sugerir que ao menos algum desses sentidos passasse pela cabeça de Pedro Fortunato no momento em que, findo o exame, dedicava-se a descrever no Livro apropriado o que se passara em sua escola e em seguida, fazer cópias da mesma descrição?

Para além de uma memória dos resultados da instrução pública, os termos de exames são também um testemunho da interdependência travada entre o professor (produtor do testemunho) e seus alunos (agentes sobre cujas ações testemunha). De um lado, ele, o funcionário público que realizava seu dever, mas que só o concretizava porque, do outro lado, havia alguns meninos sendo examinados, permitindo que por meio de sua participação – ali respondendo e realizando as provas, mas antecedida por um tortuoso itinerário percorrido por

³¹⁹ Não sendo este o melhor espaço para problematizar sobre o vasto tema da memória em sua relação com a história, limito-me a assinalar que Pierre Nora já considerava as atas como lugares de memória, lugares que nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, mas criada. (NORA, 1993, p. 13) Desse modo, criar uma memória sobre a “eficiência” do Estado (leia-se: das Províncias) em gerir dentre outras coisas, a escolarização da população, constituiu-se uma tarefa sutil e constante a longo de todo o período Imperial, à qual se lançaram os produtores dos termos de exames. Estes textos ainda são lugares de memória porque possuem os três sentidos da palavra lugar: material, simbólico e funcional (NORA, 1993, p. 21). Materialmente remetem-nos ao tempo e espaço dos exames; simbolicamente, por meio da imaginação de quem lê, evocam continuamente o momento perpetuado pela operação escrita; funcionalmente servem para comprovar o que foi realizado e trazer aos professores os benefícios desse cumprimento de dever.

completo por uma minoria do alunado oitocentista – o receio do fim do ano fosse afastado e o reconhecimento profissional fosse creditado ao mestre. Que os professores sabiam e sentiam isso, os testemunhos mobilizados ao longo deste capítulo nos ajudaram a perceber. Mas, será que as crianças tinham essa noção do papel a elas atribuído no processo de escolarização? Como isso era lhes comunicado? Voltemos ao programa prescrito para os exames finais do ano de 1872.

Após serem divulgadas as notas, era reservado um momento para apresentar aos alunos – tanto os aprovados como os que ainda estavam na escola – de modo sutil, mas nem por isso, menos eficaz, o significado do que havia ocorrido, a importância que aquele evento tinha e a atitude que se esperava dos mesmos no tocante ao empenho para chegar até aquele bom termo da escolarização.

Findo este ato, o presidente *lerá aos alunos* o resultado dos exames, *animará* os alunos que houverem sido aprovados *a prosseguirem em seus estudos*, com a mesma dedicação e os *outros a redobram de esforços*, a fim de que *não desmereçam de seus companheiros*. (APMCM. Programa para os exames, 1872, *grifos meus*)

Por meio da leitura dos resultados aos alunos, buscava-se individualizar os juízos alcançados por cada um, apresentados como resultado de sua dedicação aos estudos. Por outro lado, demonstrava-se aos que não foram aprovados, as causas de não terem obtido semelhante resultado, sendo necessário por isso redobram os esforços, a fim de não ficarem por baixo dos seus companheiros. Também aqui é preciso matizar o prescrito diante do possível de ser realizado. Nesse ano de 1872, por meio dos registros do Livro de Matrículas da escola de Pedro Fortunato, sabemos que os três meninos examinados – Bernardino, João Elias e João – foram ambos aprovados plenamente, de modo que, aparentemente, não houve alunos reprovados para os quais se pudesse dirigir o “sermão”. Havia, no entanto, os outros alunos da escola presentes ao exame, que ainda não tendo chegado ao ponto de estarem habilitados nas matérias do ensino, tinham um tortuoso caminho a trilhar até tal dia, de modo que as palavras de ânimo e emulação prescritas no programa podem muito bem terem sido adaptadas para esta outra importante categoria de ouvintes. Se o foram em 1872, é difícil descobrir, haja vista o fato de que não dispomos do termo de exames do referido ano, no qual poderíamos encontrar

alguma indicação quanto a isso. No entanto, o que se passou nos exames do ano anterior, pode jogar alguma luz sobre esta questão.

O ano de 1871 foi particularmente satisfatório para Pedro Fortunato. Os quatro alunos apresentados obtiveram o seguinte juízo da comissão examinadora:

Chamados os alunos Therezio Ferreira Amado, João dos Santos, Olympio dos Santos e Francisco de Sales Nunes e sendo examinados nas matérias exigidas no artigo 2º §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 5º do Regulamento da Instrução Pública de 13 de maio do corrente ano, nelas foram plenamente aprovados. Resolvendo a comissão que nesta ata se fizesse notar que o aluno Olympio dos Santos excedeu aos outros na caligrafia, e o aluno Therezio Ferreira Amado, a todos os outros nas demais matérias, e assim mais que se mencionasse em abono do professor a assiduidade e inteligência dos examinados o fato de terem obtido estas distinções com três anos de frequência à escola onde matricularam-se analfabetos. (DEAP-PR, AP 395, p. 106)

Segundo o termo de exame – embora devamos desconfiar um pouco do autor, o maior interessado em propalar esses resultados – os meninos examinados nas matérias do ensino primário, (guardadas as diferenças entre Olympio, que se saiu melhor de todos na caligrafia, e Therezio, sendo melhor que os colegas nas outras matérias) a comissão, talvez impressionada com resultados tão positivos e possivelmente bastante raros de serem alcançados, quis que se registrasse o diferencial do percurso escolar destes meninos: tendo sido matriculados analfabetos, em três anos conseguiram concluir a escolarização (lembremo-nos que isso não era tão incomum assim, em relação ao quadro geral dos que chegavam a este mesmo momento, que conhecemos na seção anterior) e ainda obtendo tais distinções. E a que se atribuiu tudo isso? À assiduidade e inteligência dos meninos, que foi computada como abono ao professor, aquele a quem coube conduzi-los ao glorioso momento. Após isso, inspirado pela ocasião, o Inspetor Paroquial teria dirigido aos examinados e demais alunos o que Pedro Fortunato qualificou como uma “brilhante alocução” (com restrição do inspetor em relação a isso no momento em que assinou a ata!), “*elogiando os examinados e mostrando aos demais alunos que presentes se achavam a conveniência e o prazer que a seus pais e professor darão, apresentando resultados idênticos*” (Termo de Exame, 1871).

No que foi acima relatado, reencontramos os elementos que apareceriam no programa de exames no ano seguinte. A prática da emulação, o elogio aos aprovados e o incentivo para que os demais alunos se esforçassem por alcançarem também tais méritos, que afinal, davam prazer ao professor (e como davam nós o

sabemos!) mas também aos pais (algo difícil de ser precisado, mas possível de ser sugerido, se nos lembrarmos que alguns anos antes alguns pais da cidade se mobilizaram para apoiar a reabertura de uma escola). É chegado o momento de fazermos uma daquelas perguntas ociosas, como as definiu Marc Bloch, mas que, na verdade, são fundamentais na pesquisa historiográfica: porque razão se elogiava os alunos aprovados e se incentivava os demais a também alcançarem este patamar na sua escolarização? Conforme a hipótese que venho verificando nesta pesquisa, isto se deveu ao fato de que, desse modo, se explicitava às crianças qual era o papel que se esperava que desempenhassem no interior da escola: *o papel de serem “bons alunos”, concluindo a escolarização por meio da aprovação nos exames finais*.

Este papel social da criança no processo de escolarização, conforme vimos no início do capítulo, era bastante claro para os professores, especialmente na época do receio do fim do ano, quando por uma “fenda no terreno” (como diria Ginzburg) de suas experiências docentes, deixavam que essa consciência emergisse com todo vigor e temor, na medida em se relacionava com o papel social que eles próprios tinham consciência de terem que assumir, por sua vez, frente ao Estado do qual eram eles empregados. Do mesmo modo como o menino precisava do mestre para adquirir os saberes escolarizados e viver aquela experiência singular e de certo modo nova da infância escolarizada, o professor precisava do aluno para poder ensinar e continuar a receber seu salário. E mais que isso: precisava que, a todo o custo, essa criança perseverasse para alcançar o ápice do caminho que se queria vê-lo trilhando na escola, a aprovação nos exames finais, onde se demonstrava que mais que ensinar, o professor era capaz de fazer o aluno aprender. Eis, desse modo, um dos possíveis elos invisíveis (mas, sem dúvida, sensíveis) que agrilhoavam esses sujeitos no interior da pequena sociedade (a escola) na qual viviam mais intensamente suas relações de interdependência.

Por outro lado, neste ponto em que nos encontramos no texto e na pesquisa, percebemos que, no ato de realização dos exames, esses sentidos – confidenciados habitualmente apenas ao papel onde a pena riscava os temores e alegrias dos professores e ao Inspetor, que punha os olhos nessas escritas dos mestres – eram formalmente apresentados também aos alunos, os agentes capazes de contribuir enormemente para que o sucesso da escolarização, a cada mês de dezembro (ou novembro), tivesse novamente lugar. Com clareza expressava-se o que se esperava

deles e até mesmo, como parece ter sido o caso dos exames de 1871, quem, além deles, se beneficiava com isso. Mas, essas breves (e talvez nem tão brilhantes alocuções) não foram os únicos meios de que professores e autoridades do ensino lançaram mão para comunicarem aos alunos esses sentidos. Mais um, ao menos, é possível de ser identificado e investigado: a publicação dos resultados dos exames na imprensa, algo estabelecido tanto no Regulamento de 1857 como no de 1876 e que, com alguma regularidade, foi colocado em prática no Paraná.³²⁰

O jornal ou imprensa periódica tem sido nos últimos anos uma das fontes mais utilizadas nas pesquisas em história da educação³²¹. Para a análise que aqui proponho, iremos nos posicionar diante desse documento do modo como instiga o historiador norte-americano Robert Darnton, olhando a imprensa não apenas como um registro do que aconteceu, mas um ingrediente do acontecimento. (DARNTON, 1996, p. 15). Esse ingrediente que acrescentamos agora à “massa” documental da investigação é o Jornal Periódico “O Dezenove de Dezembro”³²², que entre os anos de 1867 a 1886 (mas também antes e depois) participou da produção de sentidos em torno dos exames escolares – o nosso acontecimento – tanto demonstrando a importância que estes tinham para os professores como evidenciando a atuação da criança nessas cenas do cotidiano escolar. Penso que também o periódico, a exemplo dos termos de exames, é um testemunho da interdependência existente entre estes sujeitos, com a diferença significativa de que era lido por um público muito maior do que aquele à que se destinavam as atas enviadas à Inspeção de

³²⁰ Não se trata por certo de uma prática exclusiva do contexto paranaense. Em Minas Gerais, ainda na primeira metade do século XIX, conforme demonstrou Marilaine Soares Inácio, isso já ocorria com frequência. (INÁCIO, 2003, pp. 194ss)

³²¹ Cito a coletânea publicada recentemente e intitulada “Império em Debate, Imprensa e Educação no Brasil Oitocentista” (MIZUTA *et al.*, 2010), apenas como um exemplo do interesse do campo por este tipo de fonte. Para uma problematização do jornal como fonte e objeto, a partir do contexto paranaense, mas em relação à imprensa do século XX e os intelectuais, vide Vieira (2007).

³²² O Dezenove de Dezembro foi o primeiro jornal paranaense e teve circulação pelas principais cidades e vilas durante todo o período provincial. Fundado em 1º de abril de 1854 encerrou seus trabalhos somente em 2 de abril de 1890, razão pela qual decidi servir-me dele como fonte para conhecer como se dava a divulgação dos exames na imprensa paranaense. Os demais periódicos não abarcavam de modo satisfatório o recorte da presente pesquisa. Até o ano de 1884, O Dezenove circulava ora uma vez, ora duas vezes na semana. De 1884 em diante, tornou-se jornal diário. Para maiores informações sobre este periódico, vide Osvaldo Pilotto (1976).

Instrução.³²³ Por tratar-se de um jornal sediado na capital, na maioria das vezes noticiou os exames realizados em Curitiba, mas também a cidade da Lapa, Morretes, Vila de São José dos Pinhais e Colônias de Imigrantes ocuparam o espaço intitulado “noticiário” para relatarem os elementos que “misturaremos” a nossa narrativa nos parágrafos que seguem. Geralmente, os exames eram *notícia*³²⁴ no mês de sua realização e também no mês subsequente, o que fazia com que muitas vezes exames realizados em um ano, só fossem divulgados no ano seguinte (o que ocorreu nos períodos em que eles tinham lugar em dezembro, mas deixou de acontecer quando passaram a ser realizados, a partir de 1876, em novembro). Feitos estes breves esclarecimentos, convido a abandonarmos temporariamente as escolas da Lapa para percebermos até que ponto as experiências de interdependência que identificamos lá se sustentam ou não como um fenômeno mais amplo, percebido por outros sujeitos e em outros lugares da Província. Não se trata de perder a Segunda Cadeira da Lapa de vista, mas alargar a própria visão que construímos dela até aqui.

Na edição de 6 de Dezembro de 1879, foram divulgados os exames gerais e parciais nas cadeiras do sexo masculino e feminino da capital, realizados três dias antes.³²⁵ O que o jornal não destacou é que tais exames se deram contrariando a norma vigente (o regulamento de 1876), que prescrevia que deviam ter tido lugar em novembro e não em dezembro. É possível que isso não tenha passado

³²³ Embora o número de analfabetos fosse significativo na Província do Paraná, concordo com Maria Lúcia Pallares-Burke que não se deve menosprezar a influência que a imprensa teve na vida dessa parcela da população, por exemplo, por meio das práticas de leitura em voz alta. Desse modo, mesmo os que não sabiam ler, “na qualidade de ouvintes, podiam, pois, participar do mundo das letras e do que era veiculado pela palavra impressa.” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 150). Segundo os estudos de Lacerda (1979) sobre a Associação Literária Lapeana, esta realizava com regularidade sessões de sarau, nas quais creio que muitas vezes jornais podem ter sido objeto dessas leituras, que, como sabemos, faziam-se em voz alta, entrecortadas por algumas melodias ao piano e conversas amenas. A existência dessas associações em outras localidades da Província parece sustentar, da mesma forma, essa *possibilidade histórica* sobre os modos como a cultura letrada pode ter chegado, no Paraná, aos que não sabiam ler.

³²⁴ Ao utilizar daqui em diante a palavra *notícia* e seus sinônimos, estarei entendendo que notícias “não são o que aconteceu (...), mas relatos sobre o que aconteceu.” (DARNTON, 2005, p. 41). Isso implica que o modo como são relatadas ajuda a construir os significados que por meio delas se queria veicular e que tentaremos interpretar. Creio que é exatamente por isso que a imprensa se torna um ingrediente importante na pesquisa historiográfica.

³²⁵ O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 6 de Dezembro de 1879, p. 3, BCEB. Nas referências ao jornal utilizarei ora a sigla BCEB ora BMP, uma vez que os números consultados não foram encontrados no mesmo lugar. Isso se deu porque abri mão de servir-me a coleção microfilmada em poder da Biblioteca Pública do Paraná, dando preferência aos dois acervos onde poderia manusear (o grande prazer do historiador) a documentação.

despercebido a algum leitor mais avisado. Mas, talvez, a norma não fosse tão inflexível assim, pois segundo a notícia foram realizados na mesma ocasião os exames parciais, ou seja, os professores parecem ter aproveitado a data para realizarem os dois tipos de provas, a fim de demonstrarem aos que ainda estavam aprendendo nas classes as alegrias que poderiam viver e vir a dar aos mestres se dessem prosseguimento ao seu processo de escolarização. Além do mais, contavam certamente com a anuência do inspetor da Paróquia da Capital, que segundo o mesmo jornal, também se fez presente no evento. Ao longo das páginas do Dezenove encontram-se indícios de que tal também prática foi adotada, ao menos em alguns anos, em Morretes³²⁶ e na Colônia Santa Cândida³²⁷.

De modo geral, o jornal costumava divulgar os nomes dos alunos e o grau de aprovação obtida. Em 12 de dezembro de 1874, numa única edição, por meio de um documento enviado pelo secretário da Inspeção, foram anunciados aos leitores os nomes de todas as crianças examinadas naquele ano. Dentre elas, estavam os alunos de Pedro Fortunato:

Relação dos alunos examinados na escola do sexo masculino da Lapa –
Professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Filho.

- 1 – Manoel da Silva Sampaio, aprovado plenamente com distinção;
- 2 – João Francisco dos Santos, idem, plenamente;
- 3 – Fidêncio Xavier da Silveira, idem, idem;
- 4 – João Bernardes da Silveira, idem, idem;
- 5 – Belarmino Xavier da Silveira, idem, simplesmente. (BMP. **O Dezenove de Dezembro**. 12 de Dezembro de 1874, p. 2)

Da lista acima, conhecemos com alguma intimidade, o pequeno Fidêncio, o único Xavier da Silveira a concluir a escolarização, depois de sete anos de frequência. Se isso já o diferenciou dos seus irmãos, a notícia do Jornal também diferenciava a ele e seus colegas examinados, por meio do modo como apresentava seus nomes e resultados. Encabeçando a lista, vinha Manoel Sampaio, aprovado *plenamente* e com *distinção*; fechando a lista vinha Belarmino Xavier da Silveira, aprovado *simplesmente*. Entre os extremos encontramos Fidêncio e dois “Joões”, aprovados *plenamente*. Se não pude identificar o grau de parentesco entre Fidêncio e os outros dois Xavier da Silveira, pude certificar-me que estes últimos eram irmãos.. Mais um caso de uma casa com duas crianças com experiências de

³²⁶ O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 18 de Dezembro de 1884, p. 3, BCEB.

³²⁷ O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 4 de Dezembro de 1880, p. 3, BCEB.

escolarização talvez muito próximas, mas distintas no seu término. Mais do que alunos da 2ª Cadeira Masculina da Lapa, a notícia os identifica de modo particular como alunos do professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Filho, como que ligando os resultados dos alunos à atuação do mestre, mas também em sentido inverso, os resultados obtidos pela escola do professor como resultado da atuação, ainda que diferenciada, dos meninos.

Desta lista razoavelmente longa publicada no jornal, da qual reproduzi apenas o que dizia respeito à Lapa, a única distinção ao que sem dúvida fora mais bem colocado, se fez pelo posicionamento de seu nome em relação aos demais. Porém, nos exames da 1ª Cadeira da Capital, realizados em 1877, a notícia não poupou elogios a um aluno em particular. Segundo consta nas páginas do Dezenove, “o professor examinador propôs e foi aceito um voto de louvor ao menino Pretextato, pelo progresso que fez em seus estudos, visto contar apenas dois anos de aula”³²⁸. E o menino foi notícia ainda nas semanas seguintes, sendo anunciado inclusive como um gênio que muito prometia oferecer à sociedade paranaense. Mesmo quando não compareciam aos exames, os meninos estudiosos podiam ganhar destaque em função deste papel social que se esperava poderem desempenhar. Foi o que ocorreu em 1884, nos exames da Escola Carvalho. Naquele dia, sete alunos foram aprovados, sendo que quatro o foram plenamente. Porém, era pra serem oito..., mas, um deles ficou doente! Por isso e

por indicação do professor da cadeira foi consignado na ata um voto de louvor ao aluno Joaquim Ignácio Taborda Ribas que, tendo ótimas notas de comportamento e achando-se habilitado nas matérias do ensino primário, não prestou exames, em consequência de incômodo de saúde.” (BCEB. Dezenove de Dezembro, 1º de dezembro de 1884, p. 3, grifos meus)

E não só da notícia de exames vivia o jornal, mas também das piadas que se podia fazer deles! Embora a graça de algumas anedotas, talvez sinta o leitor, diminuam com o tempo, proporciono este momento lúdico, conforme veiculado no jornal paranaense:

Em um exame...
O Examinador – De que morreu Sócrates?
O examinando – Morreu... morreu...
O Examinador – Que ele morreu sabemos nós! De ou como é que se pergunta!

³²⁸ O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 05 de Dezembro de 1877. BCEB.

Um ouvinte, em voz baixa, querendo auxiliar o examinando – Envenenado com cicuta!

O examinando, muito senhor de si – Sócrates morreu atropelado por um recruta, toda gente sabe... (BMP. **O Dezenove de Dezembro**. 10 de Dezembro de 1881, p. 3)

Acontecimento verídico ou mera anedota, o fato desta piada vir logo em seguida à divulgação dos resultados dos exames da escola da capital naquele ano e ainda por cima no mesmo espaço habitualmente ocupado por esse tipo de notícia, propõe considerar que, talvez, ela produzisse um tipo de significado que, assim como a graça perdida no tempo, fica um pouco distante de nós. Tal qual um símbolo, a piada talvez funcione melhor conosco, como propõe Robert Darnton, se a olharmos em relação a sua posição dentro de um quadro cultural (DARNTON, 2010, p. 350), que lhe fornece significado. O leitor do periódico, habituado a ler sobre exames e talvez, até mesmo, a participar de alguns deles, sabia por certo da situação crítica na qual a criança se encontrava no momento de ser examinada e tomava conhecimento dos diversos resultados que ela podia neles obter. Certamente a maioria dos examinandos não era como Pretextato ou Manoel Sampaio, que se saíram bem, aprovados com distinções e outras formas de diferenciação ou que até mesmo sem sequer comparecer às provas, já prometiam sucesso, como ocorreu com Joaquim Ribas. Não obstante a isso, esperava-se que todos os que eram examinados fossem capazes de realizar algo, para o que foram preparados durante certo tempo e de cujo resultado o desempenho no exame era a prova cabal do modo como o menino vivera a experiência da qual agora prestava contas publicamente. O jocoso da piada – o menino despreparado que confundia cicuta com recruta, envenenado com atropelado – somado às experiências de resultados mais modestos obtidos por alunos ao longo do período, pode ser um bom exemplo de como tais expectativas em relação à criança podiam não ser correspondidas na realização dos exames, ou seja, nem sempre a criança desempenhava o papel tal qual esperado da parte do mestre. Tanto quanto em nossa piada, no momento dos exames, a criança também era protagonista. E atuava não apenas diante da comissão examinadora e dos colegas. Conforme revela o jornal, os exames eram acontecimentos sociais bastante concorridos em diversas localidades da província.

Em 9 de Dezembro de 1868, o Dezenove publicou uma carta enviada por moradores da Vila de São José dos Pinhais:

...Tiveram lugar no dia 2 do corrente [dezembro] os exames da escola de primeiras letras do sexo masculino. Foram examinados os alunos Marcondes e Branco e julgados aptos para as matrículas nas aulas maiores. A sala da escola, pomposamente ornada e uma bandeira pregada à porta com a inscrição “Viva a Instrução Pública”, anunciaram a brilhante *festa* que *assistimos* e que, sem dúvida, vai constituir a *maior glória do professor* João da Costa Viana, que vendo coroados seus esforços, *se torna cada vez mais digno da estima popular* . Os alunos *cheios de presença de espírito* responderam a todas as perguntas dos examinadores e foram *aprovados com louvor* . Foram examinadores o professor da cadeira, o reverendo vigário e presidiu o ato o inspetor de distrito Pe. João Belo, que por sua vez examinou também os referidos alunos. Estiveram presentes o capitão Branco, alferes Jejé, escrivão Guimarães e *muitas outras pessoas cujo concurso era de esperar* . Louvores, pois, ao educador da mocidade que *acaba de sustentar a felicidade* que pela municipalidade desta vila lhe foi feita há tempos. (BMP. **O Dezenove de Dezembro**. 9 de Dezembro de 1868, *grifos meus*).

Embora a notícia não seja assinada, sua redação sugere que o autor teria estado entre as “muitas outras pessoas” que compareceram ao evento, dado o uso da primeira pessoa do plural (“assistimos”). Foi digno de atenção e da nossa inclusive, o grande movimento que os exames parecem ter causado na pequena Vila de São José (que na época, diferente de hoje, era menos desenvolvida que a Lapa), sendo objeto de grande preparação: a sala “pomposamente ornada” (imaginemos uma precária sala de aula oitocentista na sua maior pompa!), a bandeira ostentando uma saudação à Instrução Pública (os caracteres seriam pintados ou bordados?), ambas as coisas constituindo-se em elementos próprios de uma grande festa. E para quem tudo foi destinado? Para apenas *dois alunos* que estariam naquele ano sendo examinados. Todavia, o que a notícia parece destacar, é que mais importante que a quantidade era a qualidade do que se estava realizando: ambos “cheios de presença de espírito, responderam a todas as perguntas dos examinadores e foram aprovados com louvor!” E quem é que lucrava com toda essa situação? O professor da cadeira, que, segundo a notícia, em função dos resultados que seus alunos obtiveram, “se torna cada vez mais digno da estima popular.” Dentre os populares, parece que podemos enxergar também o pai de um dos meninos – o Capitão “Branco”, que junto com outros importantes da cidade (que continuavam importantes mesmo quando identificados pelo dissílabo Jejé), testemunhava todo o evento. Que não devemos exagerar em nossa crença quanto aos detalhes narrados no texto, creio ser ponto pacífico entre mim e o leitor. Contudo, como lembrava Robert Darnton, se os historiadores quiserem entender “o que um acontecimento realmente

significou, nada impede que tirem partido dos mesmos elementos que podem distorcer um texto enquanto reportagem.” (DARNTON, 2010, p. 351) Mesmo que o autor não tenha sido lá completamente fiel ao ambiente e a pompa da “festa da instrução”, serve-se de recursos narrativos para destacar aquilo que, sem sombra dúvida, era também ponto pacífico para eles: a importância dos exames, dos resultados obtidos pela criança, para o professor e o processo de escolarização.

Outra notícia sobre a popularidade dos exames e os gestos que neles tinham lugar, pôde ser lida na edição diária de 9 de Dezembro de 1884. Diz respeito aos que foram realizados da Cadeira do Sexo Feminino da Vila de Campina Grande (atual município de Campina Grande do Sul). Além do grande concurso de gente, *homens e senhoras*, ao final, realizou-se um pequeno ritual no qual “as duas meninas que obtiveram aprovação plena foram *abraçadas* por *várias senhoras* e receberam o prêmio Livro da Doutrina Cristã, que ofereceu a digna professora.”³²⁹ Nos referidos exames, o autor da notícia fez questão de apontar que entre a “gente” reunida, haviam homens e senhoras. Talvez por tratar-se de provas em uma cadeira do sexo feminino é que se faz esse detalhamento não encontrado em outras notícias semelhantes. Ou então, para que se compreendesse melhor o gesto realizado, após a aprovação plena das meninas apresentadas, quando essas mesmas senhoras deixaram o lugar que ocupavam junto aos homens para dirigirem-se em fila (afinal, era momento solene e não ficava bem agirem de modo tumultuoso!) até as meninas e darem-lhes um abraço, um gesto de afeto, reconhecendo quem sabe que, se dentre o panorama geral das escolas era difícil concluir a escolarização, para as meninas isso pode ter sido uma tarefa particularmente mais espinhosa. Esses espinhos a que me refiro se revelam ao historiador se mais uma vez lermos a notícia no quadro cultural mais amplo no qual ela ganhava inteligibilidade. Esse quadro pode ser fornecido pela recordação dos testemunhos das professoras da Lapa, Gertrudes Margarida e sua sobrinha Rita Idalina, que no começo deste capítulo nos apontavam que as meninas ou por chegarem a certo desenvolvimento físico (afirmou Gertrudes) ou por já terem adquirido conhecimentos vistos como suficientes (queixava-se Rita) eram retiradas pelos pais da escola, ocasionando um problema que, na fala de Rita Idalina, não *era peculiar* da Lapa. Assim, se para os professores homens o fim do ano podia ser causa de receio, para as professoras

³²⁹ O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 9 de Dezembro de 1884, p. 3, BCEB.

mulheres a situação deve ter sido ainda mais crítica, pois além das dificuldades habituais com as quais lutava a escolarização (as causas do receio do fim do ano, por exemplo, vistas ao longo do capítulo) elas precisavam enfrentar as problemáticas das relações de gênero, onde em função da diversidade de papéis socialmente construídos – como lembra Peter Burke (2002, p. 75) – a serem desempenhados pelo homem e pela mulher, pelo menino e pela menina, essas últimas eram retiradas da escola com frequência maior, por serem instadas a deixar a infância escolar antes que os meninos. Em meio a esse quadro de referência, um pouco frouxo, mas ainda assim útil, encontramos numa notícia sobre exames em uma cadeira feminina, o gesto significativo de mulheres abraçando meninas aprovadas plenamente, que talvez tenham adquirido saberes que às senhoras, na própria infância, tenham sido negados. E os homens, que não abraçaram as meninas, junto com os leitores do periódico, tornaram-se meros expectadores desse momento de feminilidade na escola. Significativo também é pensarmos, sob outro ângulo interpretativo, no prêmio oferecido a elas e na doadora. O prêmio é um livro de doutrina cristã, oferecido pela própria professora. Uma recordação, possivelmente, da missão futura das meninas, de serem alicerces da religião nas famílias que um dia iriam formar e integrar, algo presente no pensamento expresso tempos antes pelo presidente da Província Dr. Pedrosa, citando De Maistre, que “as mulheres não inventaram a álgebra nem o telescópio, mas elas fazem coisa mais importante que isso. É sobre seus joelhos que se forma o que há de melhor no mundo: um homem de bem e uma mulher honrada.”³³⁰. Estas duas meninas assim, tendo cumprido o seu papel de alunas (que por certo não era igual ao de alunos, embora em muitos aspectos semelhante) obtiveram o reconhecimento por seus esforços, recebendo um prêmio que já anunciava outros papéis que precisariam assumir pela vida afora...

Mas não só por meio de gestos corporais, prêmios, listas e piadas, dizia-se aos alunos o que se esperava deles. Esses sentidos eram comunicados por discursos, semelhantes ao que foi solicitado de ser feito nas escolas da Lapa no ano de 1872, no programa emitido pela inspetoria. Ao que parece, a prática era mais antiga e continuou ainda depois, embora os testemunhos disso sejam lacunares. Em

³³⁰ Relatório João José Pedrosa. 1881, p. 110. Joseph de Maistre foi um católico conservador, contemporâneo da Revolução Francesa, que pregava o retorno da monarquia, pois a via como instituição divina. Teria sido autor da famosa frase: “Cada povo tem o governo que merece”.

1867, encerrando os exames da 2ª Cadeira da Capital, onde foram examinados seis meninos, o professor tomou a palavra para mostrar aos alunos que os exames eram “o primeiro ato público de vossa vida, que prova que vos achais na senda que, esclarecida pelo facho da inteligência vos guiará ao grandioso edifício da civilização”.³³¹ No ano seguinte, na mesma escola, foi o Inspetor Geral Ernesto de Lima Santos quem tomou a palavra. Chamando os meninos de “Meus Filhos”, afirmou que,

Ao despedir-me de vós, recomendo-vos mais uma vez que nunca aparteis dos pensamentos os deveres que tendes a desempenhar com Deus, para com vossos pais e para com vossa Pátria. (...) É, pois, a educação que hoje recebeis uma dívida sagrada que contraís e que mais tarde tereis de pagar transmitindo-a a vossos descendentes. (...) Abraçando a cada um de vós com sinal expressivo de amizade, que na qualidade de vosso mestre vos consagro, recomendo-vos que façais o mesmo àqueles que a natureza ou a sociedade considerar vossos inferiores. (BMP. **O Dezenove de Dezembro**. 02 de Dezembro de 1868, p. 3)

Nove anos depois, em 1877, encontramos outro professor, dessa feita da 2ª Cadeira tomando a palavra para elogiar seus alunos, “por terem se distinguido durante os trabalhos escolásticos com louvável assiduidade, bastante aproveitamento e exemplar comportamento”³³². Que indícios essas três falas (quatro se considerarmos a da Lapa), dispersas entre si no tempo e no espaço, revelam sobre o papel da criança, comunicado a ela mesma, no processo de escolarização?

Numa primeira leitura, que o desempenho dos alunos no exame era entendido como resultado de todo um processo anterior, no qual a assiduidade, aproveitamento e exemplar comportamento de que fala o professor curitibano em 1877, parecem ser o resumo perfeito das atitudes necessárias para alcançá-lo. Tendo aquelas, ele podia chegar a esta, ainda mais importante, qualificada pelo professor da 2ª cadeira da capital, em 1867, como o “primeiro ato público da vida da criança”, um ato que, além de dar bom termo a escolarização recebida, assinalava uma série de compromissos que seriam lembrados depois pelo inspetor, como o necessário empenho em cumprir os deveres para com Deus, a Pátria e a Família bem como para com aqueles que “a natureza ou sociedade considerar vossos inferiores”. Ser aprovado nos exames, lendo a notícia desse modo, era mais que um

³³¹ O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 04 de dezembro de 1867, p. 4. BMP.

³³² O Dezenove de Dezembro. Curitiba, 10 de Janeiro de 1877, p. 3. BCEB.

ato escolar. Era um ato social bem mais amplo, que inseria o pequeno examinado no universo das grandes responsabilidades de cidadão (claro, desde que ele gozasse daquelas condições já apontadas por José Murilo de Carvalho).

Numa segunda leitura, podemos pôr nossa atenção nos sujeitos enunciadore dos discursos: em dois casos são professores, justamente aqueles que eram mais beneficiados com tais resultados obtidos por meio do desempenho dos meninos no exame escolar. Ao elogiarem os alunos e reconhecerem os esforços dos pequenos, veladamente demonstram a dependência que tinham em relação a estes para que também eles, adultos feitos e profissionais buscando reconhecimento, cumprissem por seu turno os deveres que a função desempenhada lhes impunha. Na outra ponta da história, a presença do inspetor com discurso semelhante ao dos professores, inclusive, dizendo-se mestre e amigo dos meninos, pode ser uma pista, difícil de ser perseguida aqui, de que os mestres não eram os únicos a sentirem o peso que a criança tinha no desenrolar da escolarização.

Por último, mas, não menos importante, imaginemos (é o máximo que o historiador pode fazer em alguns casos) o que representava a circulação de tais idéias em relação ao modo como a criança era vista no processo de escolarização, durante os exames, com papéis e funções mais ou menos claras, num jornal periódico, que, ao mesmo tempo em que narrava essas histórias de escolarização, era força ativa na produção desta mesma história (DARNTON, 2010, p. 15). Se os exames eram momento de visibilidade deste papel atribuído a criança, o jornal os reproduzia e ampliava ao transformá-los em notícias que integravam o cotidiano provincial. Um cotidiano que não era exclusivo da cidade da Lapa.

E por falar em Lapa, vamos a uma última notícia que nos convida a voltar para lá e encaminharmos nossas conclusões sobre o papel da criança no processo de escolarização.

Noticiário – Nos exames finais a que se procedeu na cidade da Lapa, na escola dirigida pelo distinto professor o senhor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior, foi entregue pelo Inspetor Paroquial, o Sr. Dr. Conrado Caetano Erichsen ao aluno João Teixeira Gonçalves, o prêmio “Barão dos Campos Gerais”. Esse prêmio foi pelo senhor Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva destinado ao aluno das escolas daquela cidade que desse melhores provas de habilitação. Além desse aluno, foram julgados habilitados outros da mesma escola. O digno professor foi sempre dedicado ao trabalho do ensino, com muito proveito para aquela localidade. O prêmio conferido que lembra um nome ilustre deve ser um estímulo para novas conquistas. (BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 04 de Dezembro de 1885)

Ocorreram, conforme se noticiou, exames na escola da 2ª Cadeira do Sexo Masculino. Mais de um aluno foi examinado; um deles superou os demais e, por esta razão, recebeu o prêmio destinado ao aluno “que desse melhores provas de habilitação”. E pelo visto, ele as deu. Nós não nos ocupamos deste menino na seção anterior, pelo fato de seu exame ter ocorrido já naquele período em que Pedro Fortunato começou a diminuir os registros que fazia no livro de matrículas, para, a partir de 1886, interrompê-los por completo...

Contudo, por meio daquilo que Pedro Fortunato ainda registrou em seu livro, sabe-se que João Teixeira era gaúcho, de Vacarias, nascido em 27 de janeiro de 1872. Foi matriculado na 2ª cadeira em 7 de maio de 1884³³³. Para já o termos encontrado fazendo exames no ano seguinte, é de supor-se que tenha vindo de sua cidade com algum tempo de escolarização. Porém, esse menino que veio de longe, desempenhou seu papel de aluno e o fez melhor que seus colegas (provavelmente lapianos), sendo, por essa razão, agraciado com o prêmio que leva um nome que, talvez, não lhe fosse tão conhecido, mas sem dúvida alguma, fazia menção a um conterrâneo seu: o Barão dos Campos Gerais, o homem mais rico da cidade à época e que fez fortuna – que ironia! – não pela aplicação no estudo, mas pela habilidade e tato no negócio das tropas. Embora seja clara quanto ao fato de que o menino é quem recebe o prêmio, pelo modo como a notícia é narrada, ela sugere que os efeitos que o gesto deveria produzir diziam mais respeito ao professor que ao aluno: *“O digno professor foi sempre dedicado ao trabalho do ensino, com muito proveito para aquela localidade. O prêmio conferido, que lembra um nome ilustre, deve ser um estímulo para novas conquistas”*.

Tendo sido premiado, o menino ia embora, ciente de que cumprira o seu papel. Porém, papéis e funções sociais são desempenhados sempre em relação e dependência de mais alguém. A notícia confirma que, nos exames, respirava-se um ar de “dever cumprido”, mas que não terminava ao final de cada ano. Antes, o bom desempenho dos alunos e os prêmios que recebiam, além de confirmarem a importância que tinham no processo de escolarização e os recompensarem por terem bem desempenhado sua função de alunos, deveria servir de estímulo para que, no ano seguinte, enfrentando todas as situações que podiam tanto ser causa

³³³ Livro de Matrículas da 2ª Cadeira. Fl. 69. APMCM.

de receio como alegria, o professor se lançasse – estimulado – a novas conquistas. Sabemos, porém, o quanto isso não dependia só do professor...

4 O dia após os exames: brevíssimas considerações

Em 1886, embora os registros do livro de matrículas já não permitam acompanhar em detalhes, um ou outro testemunho esparsos em meio à documentação sobre as escolas da Lapa, confirma que Pedro Fortunato continuou seu trabalho docente e a relação diária que estabelecia pelo seu ofício de professor com as crianças da sua cidade.³³⁴

Acompanhar este sujeito de maneira mais intensa e a seus colegas e contemporâneos (de modo mais esporádico) ao longo deste capítulo, permitiu apontar que ele e os demais sujeitos envolvidos com a escola atribuíam à criança um papel específico no processo de escolarização: o papel de serem bons alunos, concluindo a instrução elementar por meio da chegada e aprovação nos exames finais. Todavia, se o papel atribuído deveria ser desempenhado num momento pontual, as expectativas em torno da incorporação do papel e da função dentro da figuração social da escola se davam, para cada aluno, desde o momento de sua matrícula.

Aqueles que deixaram de desempenhar o papel a eles atribuído foram instados a atuarem e se fazerem presentes em outros espaços e contextos, nos quais sua presença e capacidade de ação também eram solicitadas, confirmando que a criança também circulava e era percebida na cena social mais ampla na cidade da Lapa. Por outro lado, os que desempenharam até o fim seu papel e sua função na figuração social da escola, possibilitaram que por meio da conclusão do processo de escolarização e da importância que este evento tinha na conjuntura maior do projeto de instrução pública em circulação na Província, a capacidade de exercício da profissão docente de seus mestres fosse reconhecida e a escola primária fosse se firmando cada vez mais, muito lentamente e não completamente

³³⁴ Um desses testemunhos é um termo de exame datado de vinte e nove de novembro de 1886, no qual quatro alunos da 2ª cadeira foram examinados. (APMCM. Cópia Termo de Exame realizado em 29 de novembro de 1886). Dois mapas escolares – um de janeiro, já citado no capítulo II – e outro de junho, apresentando a relação dos alunos faltosos, datado de 30 de junho de 1886 (APMCM, Cx. 13) também sustentam esta afirmação, já que ambos foram produzidos e assinados por Pedro Fortunato.

no período investigado, como um lugar privilegiado para viver uma das fases do tempo maior da infância.

Ao final deste capítulo, pode-se afirmar ainda que mesmo os alunos que não puderam concluir o processo de escolarização mantiveram nessa história aqui narrada um papel, diferente daquele que se lhes queria atribuir, mas que também produzia tensões e desequilíbrios na figuração social na qual estavam mergulhados. Por sua ausência no espaço escolar, causavam na vida dos professores o receio do fim do ano. Esse papel – não desejado, mas vivenciado – confirma mais uma vez que a escola primária no século XIX para se afirmar dependeu também da presença e colaboração da criança, mesmo que muitas vezes mediada pela ação do adulto. Isto, porém, só pudemos ver porque, ao reduzirmos a escala, buscamos enxergar a história de um ponto de vista diferente.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Dito tudo isto, podemos voltar ao problema que este livro pretendeu levantar.

Lucien Febvre (2009)

Bem, dito tudo isto – o caminho de pesquisa narrado – é hora, como escreveu Febvre, de voltarmos ao problema que esta pesquisa pretendeu levantar. Não que o tenhamos abandonado. Antes, ele nos conduziu a diversos labirintos e horizontes, sendo o verdadeiro motor que nos fez caminhar na busca pelas respostas. Todavia, uma conclusão de um trabalho acadêmico precisa satisfazer as exigências da academia e a ciência histórica, não obstante a peculiaridade do seu objeto – já lembrava há algumas décadas Michel de Certeau – não escapa às imposições deste lugar de conhecimento.

O problema desta pesquisa foi perseguido através de um objetivo geral, desdobrado em objetivos específicos. Em relação a estes últimos, ao final de cada capítulo, tentei apresentar as respostas encontradas, por concordar com Sidney Chalhoub que “o ideal é ir concluindo ao longo do percurso, evidenciando os nexos entre as diferentes dimensões da análise” (CHALHOUB, 2006, p. 14). Assim, aqui, à maneira de conclusão, tentarei apontar como os nexos inventariados ao final de cada capítulo parecem-me conjuntamente contribuir para responder ao problema desta pesquisa: como o papel da criança no processo de escolarização era percebido pelos sujeitos envolvidos com a escola na cidade da Lapa, Província do Paraná, entre os anos de 1866 a 1886?

O papel da criança no processo de escolarização na Lapa era percebido, sobretudo, pelo entendimento de que ela possuía uma capacidade de ação, tanto na cena social mais ampla, como no interior do espaço escolar. Observando pela lente do microscópio, identificamos isso nas relações entre a criança e a escola, ainda que tecidas na trama da história pela mediação do adulto (Capítulo I). Movendo as lentes para ampliar a observação da trama, pudemos identificar que, por meio das representações sobre a infância em circulação na Província do Paraná, a criança também era percebida e a tal ponto que as representações tornavam-se matrizes de práticas que procuravam atender às demandas que adivinham da criança e das infâncias por ela vividas (Capítulo II). Por fim, virando o microscópio ao contrário,

fazendo dele um telescópio, na expressão de Marcos Cezar Freitas em relação aos métodos de Carlo Ginzburg, foi possível enxergar, com a trama tecida em sua máxima extensão (dentro dos limites que essa pesquisa permitiu chegar), que além de ser percebida pelos sujeitos com os quais se relacionava, por meio dos exames finais, atribuía-se à criança o papel de ser bom aluno, ou seja, chegar ao termo da instrução primária, contribuindo por meio dessa participação – mesmo quando nisso se deve enxergar também a mediação do adulto – para a afirmação da escola primária e o reconhecimento da profissão docente na Província do Paraná. (Capítulo III).

E ao chegar nesse ponto do texto, companheiro leitor, preciso confessar que para mim – acabo de descobrir isso – mais difícil do que iniciar uma narrativa (com todo aquele desafio da folha em branco, a qual precisa ser seduzida para aceitar as palavras e as coisas que ali queremos gravar, mesmo numa era em que a tela do computador media esse contato!), é dar-lhe um termo, colocar ao final desta seção um ponto que teimará em ser “ponto final”. A dificuldade aparece por uma série de razões, das quais elencarei apenas duas, para não fatigar quem talvez já esteja cansado desta longa viagem empreendida num mundo diferente, mas tão complexo quanto o nosso. O mundo dos adultos e das crianças do passado.

A primeira dificuldade é a de que, mesmo agora, quando elenco algumas das respostas que pude obter, sinto que muitas outras coisas ainda precisariam ser ditas, em função de novas fontes e de novas possibilidades que surgiram ao longo deste caminho investigativo.³³⁵ Diante disso, o que mais me incomoda é não saber o que era feito daquelas crianças que deixavam a escola e voltavam à vida doméstica para viver outros papéis sociais, bem como aquelas que nunca atravessaram a soleira da sala de aula da escola de Pedro Fortunato. Como elas eram educadas?

³³⁵ Refiro-me em particular, aos processos criminais localizados na Lapa, nos quais, um rápido lance de olhar me fez perceber quantas crianças estão escondidas no meio daquelas histórias de dor e violência, aguardando terem suas vidas descobertas e interpretadas pelo historiador. Também me vem à lembrança o grande conjunto de livros de comércio, deixados para “enfeite” num dos espaços da casa da memória, contendo gastos e as despesas de inúmeras famílias da Lapa, destacando entre débitos e haveres produtos destinados à criança, como brinquedos, doces, livros... Falo ainda da coleção de fotografias da Lapa no século XIX, que localizadas ao final da pesquisa não puderam ser interrogadas na qualidade de instigantes fontes historiográficas, que possibilitariam adensar as possibilidades históricas aqui apresentadas, permitindo-me colocar em prática algumas ferramentas teóricas adquiridas num dos seminários do PPGE-UFPR, que tratava justamente da fotografia como fonte histórica! E o que falar da imprensa periódica, que apenas comeci a perceber como um caminho interessante para compor acontecimentos, no estilo da proposta de Robert Darnton. Sinto não ter descoberto a Biblioteca do Museu Paranaense já no início da pesquisa...

Será que somente pela dura vida do trabalho? Ou será que o lazer, a violência, o carinho, a religiosidade também se constituíram em ferramentas educativas das quais suas famílias se valeram para dar-lhes uma educação, que diferentemente da instrução, também era um projeto possível de formação para a infância naquela cidade? É como se o leitor operário de Brecht continuasse soprando no meu ouvido, mudando o final do poema para “*Perguntas demais. Respostas de menos...*”

A segunda dificuldade é que mesmo diante do corpus documental explorado ao longo de toda a dissertação, permanecem aspectos relativamente obscuros ou de difícil interpretação, como o valor atribuído pelas famílias à escolarização ou a relação das diferentes infâncias – livres, libertos, ingênuos, meninos, meninas – com o papel atribuído à criança no processo de escolarização.

Em relação ao primeiro aspecto, é como se a mania do julgamento, evocada por Marc Bloch, se materializasse (tenho imaginação fértil!) diante de mim e me desafiasse com a pergunta: será que a retirada dos filhos da escola é motivo suficiente para afirmar que a escolarização não tinha importância para os pais de família ou será que talvez, no universo de necessidades da vida, a escola simplesmente ainda não havia se imposto em primeiro plano e outros mecanismos, com igual ou maior eficiência, realizavam o trabalho de educação que precisava ser feito?

Em relação ao segundo aspecto, mais uma vez me referindo ao texto de Bloch, agora para falar do ogro que vive em mim, (aquele que não pode passar sem o contato com o humano, o humano dos tempos passados) questiono-me sobre que diferentes expectativas pairavam sobre cada uma das infâncias em relação ao papel atribuído à criança no processo de escolarização? E diante da identificação da situação específica dos ingênuos na escola paranaense, que impactos ela pode ter tido na experiência de escolarização da população negra e até que ponto pode ter diferenciado as relações étnico-raciais da população paranaense em relação aos outros lugares do Brasil?

Apesar de tantas questões em aberto, tenho consciência de que a pesquisa aqui apresentada na forma de narrativa histórica não acaba nestas páginas, embora precise, enquanto texto, parar por aqui. O desejo que motivou esta empreitada na Oficina da História, em parte, foi satisfeito. Porém, uma última descoberta, feita neste derradeiro parágrafo, ainda desejo partilhar com você, leitor, que aceitou me acompanhar até aqui: o fato é que o historiador nunca fica e nem pode ficar

satisfeito com as contribuições que consegue oferecer com seu trabalho. Senão, não teria graça escrever história... Confesso que quero, por essa razão, ser historiador para, parafraseando Lucien Febvre (1943, p. 5), continuar pela vida afora a falar aos outros daquilo que gosto e daquilo que amo. Essa pesquisa em que coloco um ponto “final”, só me fez querer, cada dia mais, viver a História.

FONTES

AEPSAL. **Livro de Batismo de Ingênuos (1871-1886).** *Códice Manuscrito.*

AEPSAL. **Livro de Batismo VI.** *Códice Manuscrito.*

AEPSAL. **Livro de Batismos X.** *Códice Manuscrito.*

AEPSAL. **Livro de Casamentos V.** *Códice Manuscrito.*

AEPSAL. **Livro de Óbitos III.** *Códice Manuscrito.*

AEPSAL. **Livro do Tombo II (1882-1884).** *Códice Manuscrito.*

AEPSAL. **Primeiro Livro do Tombo da Paróquia Santo Antonio da Lapa (1785-1822).** *Códice manuscrito.*

APMCM. Ata da Sessão da Câmara Municipal do Príncipe de 23 de março de 1867. **Atas da Câmara da Vila do Príncipe (1867-1874).** Caixa n. 6, *códice manuscrito.*

APMCM. Ata da Sessão de 15 de setembro de 1862. **Atas da Câmara da Vila do Príncipe. Livro Sétimo.** Caixa n. 6. *códice manuscrito.*

APMCM. **Balanço da Câmara da Lapa relativo ao ano de 1870.** Administração Municipal, vol. 10, cx 6, *códice manuscrito.*

APMCM. **Circular do Presidente Venâncio José de Lisboa à Câmara da Vila do Príncipe.** Curitiba, 24 de outubro de 1871. Caixa 19, Pasta Guerras Internas, Abolição e República, p. 133, *documento manuscrito.*

APMCM. **Lista Geral de Alunos da Escola Noturna Municipal.** 4 de fevereiro de 1884, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Livro de Matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe (1861-1891),** caixa 13, *códice manuscrito.*

APMCM. **Livro de Matrículas da Escola Noturna Municipal. (1882-1892).** Caixa 16, *códice manuscrito.*

APMCM. **Livro de Qualificação da Guarda Nacional da Vila do Príncipe (1867-1882).** Caixa 4, *códice manuscrito.*

APMCM. **Livro de Qualificação da Guarda Nacional da Vila do Príncipe 1858-1859.** Caixa 4, *Códice Manuscrito.*

APMCM. **Mapa da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa.** 31 de janeiro de 1886, Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Mapa da 3ª Circunscrição Escolar da Lapa.** 12 de Janeiro de 1884. Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Mapa da Escola Promiscua da Lapa.** 31 de Janeiro de 1886. Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Mapa do 3º Distrito Escolar da Lapa.** 1884, Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Mapa do 3º Distrito Escolar da Lapa.** 1º de março de 1884. Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Mapa Nominal dos Alunos de ambos os sexos que freqüentam a aula particular de 1as letras nesta cidade regida por João Antonio Ramalho.** Lapa, 1877, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Mapa Relação dos alunos que freqüentam a aula particular de 1as letras por mim regida.** Lapa, 1883, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Matrícula dos alunos da Escola Noturna Municipal desta cidade relativa ao primeiro trimestre do corrente ano de 1886.** Março de 1886, Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício da Professora Gertrudes Margarida Magalhães ao Inspetor de Distrito da Lapa Francisco Alves Guimarães.** Lapa, 25 de abril de 1871, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício da Professora Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Paroquial Emygdio Westphalem.** Lapa, 7 de novembro de 1877, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de Francisco Feliciano Ramalho a Caetano Conrado Erichsen.** Lapa, 20 de Janeiro de 1885. Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor de Distrito Francisco Alves Guimarães.** Lapa, 18 de outubro de 1872, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de Guilherme Jorge Montenegro a Caetano Conrado Erichsen.** Lapa, 7 de Fevereiro de 1885. Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de João Antonio Ramalho ao Inspetor Paroquial.** Lapa, 11 de julho de 1875, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de João Pereira Lagos a Emygdio Westphalem.** Curitiba, 1º de outubro de 1877, caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães à Francisco Alves Guimarães.** Lapa, 12 de agosto de 1871, cx 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício de Vicente José de Oliveira à Francisco Alves Guimarães.** Lapa, 22 de abril de 1871. Caixa 13, *documento manuscrito.*

APMCM. **Ofício do Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza ao Inspetor Paroquial Francisco Alves Guimarães.** Curitiba, 16 de novembro de 1872, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Ofício do inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza ao Inspetor Paroquial Francisco Alves Guimarães.** Curitiba, 23 de outubro de 1872. Caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Ofício do Juiz Municipal Francisco Teixeira da Cunha à Câmara de Vereadores do Príncipe.** Vila do Príncipe, 1841, Caixa 14, *documento manuscrito*.

APMCM. **Parecer da Câmara Municipal da Lapa sobre o ano de 1873.** Caixa 6, Administração Municipal volume 10, n. 1857, *documento manuscrito*.

APMCM. **Processos Criminais Século XIX**, caixas 25 e 26 . in: **Instrumento de Pesquisa Processos Criminais**, *manuscrito*.

APMCM. **Programa para os exames das aulas primárias de ambos os sexos.** Curitiba, 23 de outubro de 1872. Caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relação das Alunas que se acham matriculadas na aula de instrução primária da escola feminina da cidade da Lapa durante o mês de janeiro de 1886.** Fevereiro de 1886, Caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relação das Cartas de Data.** 1994. Caixa 11, *mimeo*.

APMCM. **Relação dos alunos da 1ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa.** 31 de Dezembro de 1884, Caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relação dos alunos que faltaram às aulas no primeiro trimestre de 1886. 1º de abril de 1886,** Caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relação dos alunos que tiveram faltas na 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa.** 30 de junho de 1886, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relatório da Professora Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Paroquial da Lapa.** Lapa, 20 de novembro de 1877, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relatório de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior ao Inspetor Paroquial das Escolas da Lapa Emygdio Westphalem.** Lapa, 20 de novembro de 1877, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Relatório que ao Exmo. Snr. Comendador Antonio Alves de Araújo, 1º Vice-Presidente da Província do Paraná, apresentou o Exm. Snr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho ao passar-lhe a administração da Província em 26 de maio de 1883.** Curitiba: Typografia Perseverança, 1884, *documento impresso*.

APMCM. **Termo de Exames da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa.** Lapa, 29 de novembro de 1886. Caixa 13, *documento manuscrito*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 05 de dezembro de 1877. *Documento impresso*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 10 de janeiro de 1877. *Documento impresso*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 1º de dezembro de 1884. *Documento impresso*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 4 de dezembro de 1880. *Documento impresso*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 6 de dezembro de 1879. *Documento impresso*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 9 de dezembro de 1884. *Documento impresso*.

BCEB. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 18 de dezembro de 1884. *Documento impresso*.

BCEB. Posturas Municipais da Lapa, 17 de abril de 1881. in: **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná. Tomo XXI**. Curitiba: Typografia Perseverança, 1884, *documento impresso*.

BCEB. Relatório da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa, Dezembro de 1884. In: **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba: 15 de janeiro de 1885, p. 2, *documento impresso*.

BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 04 de dezembro de 1867. *Documento impresso*.

BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 04 de dezembro de 1885. *Documento impresso*.

BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 10 de dezembro de 1881. *Documento impresso*.

BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 12 de dezembro de 1874. *Documento impresso*.

BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 2 de dezembro de 1868. *Documento impresso*.

BMP. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 9 de dezembro de 1868. *Documento impresso*.

BRASIL. Aditamento n. 18 – Comércio, Agricultura e Obras Públicas. Em 13 de abril de 1880. in: **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1880**. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1881, pp. 18-19. *documento on-line*.

BRASIL. Decreto 3134 de 9 de Novembro de 1872. in: **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1872**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1873, *documento on-line*.

BRASIL. **Lei n. 2040 de 28 de setembro de 1871**. *Documento impresso*.

BRASIL. **Recenseamento Geral do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typografia dos Irmãos Lundigen, 1872. Biblioteca Digital do IBGE, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório do estado da Província do Paraná apresentando ao presidente o Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Polidoro César Burlamaque pelo vice-presidente Doutor Agostinho Ermelino de Leão em 5 de novembro de 1866**. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1867, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Atestado de conhecimentos em língua francesa emitido por Frederico Guilherme Virmond**. Lapa, 5 de Fevereiro de 1867. AP 254, p. 127, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Atestado de moralidade de Rita Idalina de Carvalho emitido pelo delegado de Polícia Nicolau Gonçalves Padilha**. DEAP-PR, AP 454, p. 99, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Atestado Moral de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior emitido pelo Vigário da Vila do Príncipe Ignácio de Almeida Faria e Souza**. Lapa, 4 de fevereiro de 1867. AP 254, p. 191, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Atestado Moral de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior emitido por David dos Santos Pacheco, Comandante da Guarda Nacional da Vila do Príncipe, Rio Negro e Palmeira**. Lapa, 4 de fevereiro de 1867. AP 254, p. 128, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Atos da Inspeção Geral da Instrução Pública do Paraná (1866-1884)**. *Códice Manuscrito*.

DEAP-PR. **Certidão de Batismo de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior**. AP 254, p. 201, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Certidão de Batismo de Rita Idalina de Carvalho**. DEAP-PR, AP 454, p. 95, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná na primeira sessão da oitava legislatura a 15 de fevereiro de 1866 pelo Presidente André Augusto de Pádua Fleury**. Curitiba, 15 de fevereiro de 1866, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Lista de Classificação de Escravos da Paróquia da Lapa**. 1875, AP 470, p. 110ss.

DEAP-PR. **Lista de Qualificação de Votantes da Vila do Príncipe.** Janeiro de 1867. AP 251, pp. 35-51, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Mapa das Escolas Particulares da Província, Inspetoria Geral da Instrução Pública do Paraná.** Curitiba, 24 de julho de 1882, AP 662, p. 70, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Mapa demonstrativo da Escola Noturna Municipal da Lapa.** Junho, 1882, AP 660, p. 215.

DEAP-PR. **Mapa explicativo do Recenseamento da Paróquia da Lapa.** AP 391, p. 48, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício da Câmara dos Vereadores da Lapa ao Presidente da Província Carlos Augusto de Carvalho.** Lapa, 29 de maio de 1882. AP 660, p. 215, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício da Câmara Municipal da Lapa ao Presidente da Província do Paraná.** Lapa, 3 de março 1882, DEAP-PR, AP 651, p. 164.

DEAP-PR. **Ofício da professora D. Fausta Antonia da Cunha ao Inspetor Geral da Instrução Pública.** Lapa, 1º de abril de 1884. AP 714, p. 178.

DEAP-PR. **Ofício da Professora Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná.** Lapa, 5 de outubro de 1874, AP 447, p. 316, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Francisco Alves Guimarães ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.** Lapa, 27 de novembro de 1872. AP 390, p. 153, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Líbero Teixeira Braga ao Presidente da Província do Paraná.** Lapa, 11 de agosto de 1882, DEAP-PR, AP 677, p. 151, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Miguel José Correa ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.** Lapa, 26 de dezembro de 1867. AP 268, p. 143, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Miguel José Correa ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná.** 9 de Dezembro de 1870. AP 345, p. 100. *Documento Manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Miguel José Correa ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.** Lapa, 18 de agosto de 1867. AP 263, p. 262, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães ao Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto de Lima Santos.** Lapa, 9 de março de 1867. AP 255(278), *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. ao Inspetor Geral da Instrução Euclides Francisco de Moura.** Lapa, 20 de novembro de 1880, AP 610, pp. 169.

DEAP-PR. **Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. ao Inspetor paroquial da Lapa Ignácio Teixeira da Cunha Louzada.** Lapa, 12 de novembro de 1875, AP 474, p. 129, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Pedro Fortunato Júnior a João Franco de Oliveira Souza.** Lapa, 10 de maio de 1873. AP 409, p. 190, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Pedro Fortunato Junior à Secretaria Geral da Instrução Pública.** Lapa, 31 de julho de 1871. AP 361, pp.189-190, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício de Pedro Fortunato Magalhães Júnior ao Inspetor Paroquial Miguel José Correa.** Lapa, 17 de janeiro de 1869. AP 299, pp. 196-197, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto de Lima Santos ao Presidente da Província Polidoro César Burlamaque.** Curitiba, 27 de fevereiro de 1867. AP 254, P. 124, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto de Lima Santos ao Presidente da Província Dr. Polidoro César Burlamaque.** Curitiba, 29 de março de 1867. AP 256(147), *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício do Juiz Eufrásio de Siqueira Cortes ao Presidente da Província Dr. Basílio Augusto Machado de Oliveira.** Lapa, 28 de junho de 1885, AP 744, p. 209.

DEAP-PR. **Ofício do Presidente da Província Polidoro Cesar Burlamaque ao Inspetor Geral Ernesto de Lima Santos.** Curitiba, 28 de Fevereiro de 1867, AP 255, p. 276, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício do professor Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná.** Lapa, 9 de Dezembro de 1870. AP 344, p. 120. *Documento Manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício do professor Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor Paroquial Miguel José Correa.** Lapa, 25 de novembro de 1868. AP 291, p. 351, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Ofício do professor Líbero Teixeira Braga ao Presidente da Província Dr. Carlos Augusto de Carvalho.** Lapa, 17 de agosto de 1882. AP 665, p. 3, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Plano de Divisão dos Distritos da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa.** Lapa, 31 de dezembro de 1883, AP 700, p. 400., *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná por ocasião da instalação da 2ª sessão da 14ª Legislatura no dia 16 de fevereiro de 1881 pelo Presidente da Província o Exm. Snr. Dr. João José Pedrosa.** Curitiba: Typografia Perseverança, 1881, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná por ocasião da instalação da 1ª Sessão da 15ª Legislatura no dia 1º de outubro de 1882 pelo presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho.** Curitiba: Typografia Perseverança, 1882, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de Fevereiro de 1877 pelo presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Adolfo Lamenha Lins.** Curitiba: Typografia da Viúva Lopes, 1877, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 16 de Fevereiro de 1880 pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho.** Curitiba, 16 de fevereiro de 1880, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 30 de outubro de 1886 pelo presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho.** Curitiba: Typografia da Gazeta Paranaense, 1886, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de Fevereiro de 1876 pelo Presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Adolfo Lamenha Lins.** Curitiba: Typografia da Viúva Lopes, 1876, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório Apresentado à sua Excelência o Sr. Presidente da Província do Paraná Dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Bento Fernandes de Barros.** Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1871, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado ao Excelentíssimo Senhor Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado do Paraná por Caetano Alberto Munhoz, Secretário de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 19 de setembro de 1894.** Curitiba: Typ. e Lith. a vapor da Companhia Impressora Paranaense, 1894, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório apresentado ao Excelentíssimo Senhor Presidente Dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa pelo Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Agostinho Ermelino de Leão por ocasião de passar-lhe a administração da Província do Paraná.** Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1871.

DEAP-PR. **Relatório apresentado pelo Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza ao Presidente da Província Dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa.** Curitiba, 31 de Dezembro de 1872, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Presidente Dr. Joaquim Bento de Oliveira Júnior passou a administração da Província ao 1º Vice-Presidente o Excelentíssimo Senhor Conselheiro Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá em 7 de fevereiro de 1878.** Curitiba, 7 de fevereiro de 1878, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório com que o Exmo. Senhor Doutor Frederico José Cardoso de Araújo Abranches abriu a 1ª sessão da 11ª legislatura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 15 de Fevereiro de 1874.** Curitiba: Typografia da Viúva Lopes, 1874.

DEAP-PR. **Relatório com que o Exmo. Sr. Presidente Dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa abriu a 1ª sessão da 10ª Legislatura da Assembléia Legislativa Provincial do Paraná no dia 15 de Fevereiro de 1872.** Curitiba: Typografia da Viúva e Filhos de C. M. Lopes, 1872.

DEAP-PR. **Relatório com que o Exmo. Sr. Vice-Presidente da Província Dr. Manoel Alves de Araújo passou a administração ao Exmo. Sr. Presidente Dr. André Augusto de Pádua Fleury no dia 19 de agosto de 1865.** Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1865, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa.** Lapa, 07 de abril de 1884. AP 717, p. 225, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Relatório Da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa.** Lapa, 3 de outubro de 1884, AP 723, p. 25.

DEAP-PR. **Relatório de Ernesto de Lima Santos, Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província do Paraná Polidoro César Burlamaque.** Curitiba, 31 de Janeiro de 1867. *Documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório de Francisco Alves Guimarães ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.** Lapa, 8 de dezembro de 1872. AP 392, pp. 180-196, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Relatório do Chefe Interino da 3ª Circunscrição do Ensino Obrigatório da Lapa, Dr. Manoel Pedro dos Santos Lima.** Lapa, 2 de Julho de 1884. in: **Relatório que ao Exmo. Sr. Dr. Brazilio Augusto Machado de Oliveira apresentou o Exmo Senhor Dr. Luiz Alves Leite de Oliveira Bello ao passar-lhe a administração em 22 de agosto de 1884.** Curitiba: Typografia Perseverança, 1884, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná, Antonio Pires de Carvalho e Albuquerque.** In: **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 17 de fevereiro de 1887 pelo presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Joaquim D'Almeida Faria Sobrinho.** Curitiba: Typografia da Gazeta Paranaense, 1887, *documento on-line*.

DEAP-PR. **Relatório do estado da Província do Paraná apresentado ao Presidente o Excelentíssimo Senhor Doutor Polidoro Cesar Burlamaque pelo**

Vice-Presidente Dr. Agostinho Ermelino de Leão em 5 de novembro de 1866. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1867, *documento on-line*.

DEAP-PR. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Ignácio Silveira da Motta ao vice-presidente da Província José Antonio Vaz de Carvalhaes em 31 de Dezembro de 1856. Anexos, s.p., *documento on-line*.

DEAP-PR. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública José Lourenço de Sá Ribas ao Dr. Antonio Barbosa Gomes Nogueira, digníssimo Presidente da Província do Paraná. Curitiba: Typografia do Correio Oficial, 1862., *documento on-line*.

DEAP-PR. Relatório do Inspetor Geral Ernesto de Lima Santos ao Presidente da Província Augusto da Fonseca. Curitiba, 06 de março de 1869, *documento on-line*.

DEAP-PR. Relatório do Inspetor Paroquial da Lapa Caetano Conrado Erichsen ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Lapa, 30 de novembro de 1879, AP 578, pp. 55-57.

DEAP-PR. Relatório do Presidente da Província do Paraná o Conselheiro Zacarias de Goés e Vasconcellos na abertura da Assembléia Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854. Curitiba: Typografia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1854, *documento on-line*.

DEAP-PR. Relatório do Professor de Ensino Secundário João Machado Lima ao Sub-inspetor das escolas da Lapa Pedro Fortunato de Souza Magalhães. Lapa, 1867, AP 255, P. 108, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. Relatório que ao Ilmo. e Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, Presidente da Província do Paraná, apresentou o Dr. Moysés Marcondes Diretor geral da Instrução Pública da mesma Província. Curitiba: Typografia Dezenove de Dezembro, 1882, *documento on-line*.

DEAP-PR. Requerimento da professora Rita Idalina de Carvalho ao Presidente da Província. Lapa, 18 de outubro de 1879, AP 587, p. 289, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. Requerimento de Aposentadoria de Gertrudes Margarida de Magalhães. Lapa, 20 de julho de 1874. AP 453, p. 142, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. Subscrição de Moradores da Vila do Príncipe. 1866-1867. AP 254, p. 129, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. Termo de Exame Prático do Cidadão Pedro Fortunato de Souza Magalhães Filho. Curitiba, 26 de fevereiro de 1867. AP 254, p. 126, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. Termo de Exame Teórico de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Filho, pretendente à 2ª cadeira de instrução primária da Vila do Príncipe. Curitiba, 25 de fevereiro de 1867. AP 254, p. 125, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Termo de Exames Finais da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe.** Lapa, 05 de dezembro de 1868. AP 395, p. 104.

DEAP-PR. **Termo de Exames Finais da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe.** Lapa, 06 de dezembro de 1871. AP 395, p. 106.

DEAP-PR. **Termo de Visita feita por Francisco Alves Guimarães à 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa.** Lapa, 8 de novembro de 1872. AP 395, p. 107, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Termo de Visita feita por Francisco Alves Guimarães às escolas Públicas da Cidade da Lapa.** 21 de agosto de 1880. AP 604, p. 334, *documento manuscrito*.

DEAP-PR. **Utensils remetidos às escolas da Província. (1858-1862).** Códice 119, *códice manuscrito*.

FCMW. Ofício da Câmara Municipal da Lapa ao Presidente da Província. 21 de maio de 1878. in: **V Copiador da Câmara Municipal da Lapa.** *Códice Manuscrito*.

FONSECA, A.J. **Dicionário de Língua Portuguesa de Antonio José da Fonseca.** Paris-Lisboa: Aillaud-Bertrand, 1848, *documento impresso*.

GRANDE LOJA MAÇÔNICA DO PARANÁ. **A Maçonaria no Paraná.** Curitiba: s/d.

MA. **Planta Cadastral da Cidade da Lapa.** 1900, *documento impresso, fac-símile*.

NABUCO, J. **O Abolicionismo.** São Paulo: Publifolha, 2000.

PARANÁ. Ato de 26 de setembro de 1877. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889.** Brasília: INEP, 2004, p. 293, *arquivo digital*.

PARANÁ. Instrução de 18 de junho de 1857 para os exames do professorado. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889.** Brasília: INEP, 2004, p. 75, *arquivo digital*.

PARANÁ. Instrução de 28 de novembro de 1859 para os exames finais. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889.** Brasília: INEP, 2004, p. 106, *arquivo digital*.

PARANÁ. Instrução de 29 de novembro de 1859 para os exames de classes das escolas primárias. In: in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889.** Brasília: INEP, 2004, p. 107, *arquivo digital*.

PARANÁ. Instrução Geral de 27 de Dezembro de 1856 contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 44, *arquivo digital*.

PARANÁ. Lei n. 352 de 15 de abril de 1873. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. p. 216, *arquivo digital*.

PARANÁ. Lei n. 374 de 23 de março de 1874. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 222, *arquivo digital*.

PARANÁ. Lei n. 381 de 6 de abril de 1874. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 222, *arquivo digital*.

PARANÁ. Lei nº 144 de 21 de abril de 1866. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 137, *arquivo digital*.

PARANÁ. Lei nº 509 de 9 de junho de 1878. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 297, *arquivo digital*.

PARANÁ. Portaria de 5 de Outubro de 1854. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 36, *arquivo digital*.

PARANÁ. Regulamento do Ensino Obrigatório de 3 de Dezembro de 1883. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 372, *arquivo digital*.

PARANÁ. Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Paraná de 16 de julho de 1876. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 265, *arquivo digital*.

PARANÁ. **Regulamento Geral da Instrução Pública de 13 de maio de 1871**. in: in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 184, *arquivo digital*.

PARANÁ. **Regulamento Geral da Instrução Pública de 1º de setembro de 1874**. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 233, *arquivo digital*.

PARANÁ. Regulamento Geral da Instrução Pública de 8 de abril de 1857. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 52, *arquivo digital*.

PARANÁ. Regulamento para o Ensino Obrigatório de 6 de Julho de 1877. in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004, p. 290, *arquivo digital*.

REBOUÇAS, A. **Dados Estatísticos e Informações para Imigrantes**. Rio de Janeiro: Typografia Leuninger, 1875, *documento impresso*.

SILVA, A. M. **Dicionário da Língua Portuguesa recopilado dos vocabulários impressos até agora e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado por Antonio Moraes da Silva. 2 tomos**. Lisboa: Typografia Lacerdina, 1813, *documento impresso*.

TAVARES BASTOS, A. C. **A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, E. A. **A instrução primária na Província de Goiás no século XIX.** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANANIAS, M. Propostas de Educação Popular em Campinas: “As aulas Noturnas”. **Cadernos CEDES**, n. 51, pp. 67-77, novembro de 2000.

ANDRADE, R. F. M. **Organização da Instrução na Província de Minas Gerais: da Legislação aos Relatórios dos Presidentes (1850-1889)** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

ARANTES, A. S. Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, n. 20, maio/agosto, 2009, pp. 105-136.

ARAÚJO, H. C. Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal. **Educação, sociedade e culturas.** N. 5, 1996, pp. 161-174.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Infância. **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa: Casa da Moeda, 1986.

_____. Por uma história da vida privada. In: _____; DUBY, G. **História da Vida Privada: da renascença ao século das Luzes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009, pp. 9-20.

ARRAIADA, E.; TAMBARA, E. **Leis, Atos e Regulamentos sobre Educação no Período Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.** Brasília: INEP, 2004, *arquivo digital*.

BARRA, V. M. A fala oficial da falta de condições materiais para o exercício docente no século XIX em Goiás: sinais de um projeto educacional. 30ª Reunião da ANPED. **Anais...** Caxambu, MG, 2007.

BARROS, S. A. R. P. Negrinhos que por ahi andam. **Congresso Brasileiro de História da Educação II.** Natal: 2002.

BECCHI, E. Entre Biografias e Autobiografias pedagógicas. Os diários de infância. **Revista Brasileira de História da Educação.** N. 8, jul/dez 2004,

_____. L'Ottocento. In: _____; E; JULIA, D. **Storia della Infanzia: dal settecento al Ottocento.** Roma-Bari: Laterza, 1996.

_____. Prefazione. In: **I Bambini nella Storia.** Roma-Bari: Laterza, 1994.

BECCHI, E.; JULIA, D. Storia della Infanzia: Storia senza parole? In: **Storia della Infanzia: dal antichità al seicento.** Roma-Bari: Laterza, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e Editores de Compêndios e Livros de Leitura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, setembro-dezembro de 2004, pp. 475-491.

BLOCH, M. **A apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Os Reis Taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOTELHO, T. R. O trabalho de crianças e jovens no Brasil Imperial: Minas Gerais, 1831-1832. **História, Questões e Debates**. Curitiba, v. 39, 2004, pp. 191-220.

BRAUDEL, F. No Brasil Baiano: o presente explica o passado. In: **Escritos sobre a História**. Lisboa, Presença, 2007, pp. 219-234.

_____. Prefácio. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 21-29.

BRECHT, B. Perguntas de um operário que lê. (Tradução de Haroldo de Campos) in: Breve Antologia de Brecht. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, abril/junho de 1966, n.º 9-10. *apud* COSTA, W. C. Três Brechts. **Fragmentos**. Florianópolis, julho/dezembro de 2003, n.º 25, pp. 69-76

BURKE, P. **História e Teoria Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2002..

_____. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

CARDOSO, T. L. F. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. **Revista Brasileira de História de Educação**. Campinas, n. 5, janeiro-junho, 2003, pp. 195-212.

CARNEIRO, D. **História do Período Provincial no Paraná**. Curitiba: Banestado, 1994.

CARVALHO, J. M. Cidadania, Tipos e Percursos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 18, vol. 9, 1996, pp. 337-359.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: descentralização ou centralização**. 2 Vols. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTRO, H. M. M. Laços de Família e Direitos no final da Escravidão. In: ALENCASTRO, L.F. (org) **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, pp.338-383.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2002, pp. 65-119.

CHALHOUB, S. Entrevista. **Locus**. Juiz de Fora: vol 12, n. 1, 2006, pp. 9-16.

_____. **Visões da Liberdade: os últimos anos da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, R. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990, pp. 13-28.

_____. O Mundo como Representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, n. 11, maio, 1991, pp. 173-191.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 2., v. 25, julho-dezembro, 1999, pp. 149-170.

CNBB. **Catequese Renovada: Orientações e Conteúdo**. São Paulo: Paulinas, 1986.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CRUZ, M. S. A Educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão Provincial. **Outros Tempos**. São Luis, v. 6, n. 8, pp. 110-129, dez/2009.

_____. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

CUNNINGHAM, H. **Storia dell'Infanzia**. Bologna: Mulino, 1997.

CURY, C. E.; PINHEIRO, A. C. F. **Leis e Regulamentos da Instrução na Paraíba no período Imperial**. Brasília: INEP, 2004, *arquivo digital*.

CURY, C. R. J. O público e o privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI *et all.* (orgs). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 3-30.

DARNTON, R. As notícias em Paris: uma pioneira sociedade da informação. In: **Os dentes falsos de George Washington**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, pp. 40-90.

_____. História e antropologia. In: **O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, pp. 338-360

DARNTON, R. Introdução. In: _____.; ROCHE, D. (orgs). **Revolução Impressa: A imprensa na França 1775-1800**. São Paulo: Edusp, 1996, pp. 15-17.

DAVIS, N. Z. **O Retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DEAP-PR. **Catálogo Seletivo de Documentos referentes aos africanos e afrodescendentes livres e escravos**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005.

DEL PRIORE, M. (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DINIZ, D. M. F. “O que é um professor na ordem das coisas?” **Docência de primeiras letras no Ceará Imperial**. (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

_____. Introdução. In: **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 7-32.

_____. **Norbert Elias por Ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESPÍRITO SANTO, A. A. *et all*. A imagem da Infância nas teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro. (1832-1930). **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 1, janeiro-abril de 2006, pp. 19-28.

FARGE, A. **Lugares para a História**. Lisboa: Teorema, 1999

FARIA FILHO, L. M. O Processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

_____. A Legislação Escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____ (org.) **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp. 89-125.

_____. Escolarização e Cultura Escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A (org). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas – itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 193-211.

_____.; GONÇALVES, I. A. Processo de Escolarização e Obrigatoriedade Escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 159-188.

FARIA FILHO, L. M.; RESENDE, F.M. História da Educação e Estatística Escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 195, maio-Agosto 1999, pp. 197-211.

_____.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, Maio-Agosto de 2000, pp. 19-34.

FARIA, M. A. **A Guarda Nacional em Minas (1831-1873)**. (Mestrado em História) Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1977.

FEBVRE, L. **O problema da incredulidade no século XVI: a Religião de Rabelais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Vivre l'Histoire. **Mélanges d'histoire sociale**. Paris, n. 3, 1943, pp. 5-18.

FELIPPE, A. R. A. **A Instrução de Primeiras Letras na “Villa” de São Sebastião, Litoral Norte da Província de São Paulo**. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

FIGUEIRÔA, M. S. **“Matéria Livre... Espírito livre para pensar”: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da Província Sergipana (1881-1884)**. (Mestrado em Educação) Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRANÇA, A. S. **Uma Educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo**. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FREITAS, M. C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003

GALLEGO, R. C. **Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: Heranças e negociações (1846-1890)** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GALVÃO, A. M. O. A Circulação do Livro Escolar no Brasil Oitocentista. **28ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2005, Anais...

GALVÃO, R. R.; NADALIN, S. O. Arquivos Paroquiais e Bastardia: Mães solteiras na sociedade setecentista. XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Caxambu, MG, 2004, **Anais...**

_____.; _____. Bastardia e ilegitimidade: murmúrios dos testemunhos paroquiais durante os séculos XVIII e XIX (nota prévia). XII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Caxambú, MG, 2000, **Anais...**

GÊLIS, J. A Individualização da Criança. **História da Vida Privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GIL, N. L. Contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. In: 31ª REUNIÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambú, MG, **Anais...**

GINZBURG, C. Ekphrasis e Citação. in: **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1991, pp. 215-232.

_____. Introdução. In: **História Noturna: Decifrando o Sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b.

_____. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: EDIFEL, 1991

_____. **O Queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Os pombos abriram os olhos: Conspiração Popular na Itália do século XVII. In: **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1991.

_____. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDRA, J. G. **Artes de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

_____. Cronologias de vida e formas de escola. In: BENCOSTTA, M. L. A (org). **Culturas Escolares: saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 212-236.

_____. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES *et al.* (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 519-550.

_____; LEMOS, D. C. A. Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX. In: ROCHA, H. H. P. (org.) **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 2006, pp. 189-206.

GOUVÊA, M. C. S. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. (org). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, pp. 189-212.

_____. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 28, n. 14, 2007, pp. 121-146.

_____. A escolarização da “meninice” nas Minas Oitocentistas: a individualização do aluno. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 189-226.

GOUVÊA, M. C. S. Estatística Social como técnica de governo: representações sobre os registros da população escolar (Portugal: 1880-1900). In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia, GO, **Anais...**

_____. Tempos de Aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 8, julho/dezembro, 2004a, pp. 265-288.

GRAF, M. E. C. **A Imprensa Periódica e a Escravidão no Paraná**. Curitiba: Secretária de Estado da Cultura, 1981.

GUERREÑA, J. L.; VIÑAO FRAGO; A. Estadística Escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España. **Boletín de La Asociación de Demografía Histórica**. XVII, II, 1999, pp. 115-140.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002, pp. 33-77.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio Beta**. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Receio>> Acesso em 05 de julho de 2010.

INÁCIO, M. S. *et. al.* **Escola, Política e Cultura**. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.

_____. **O Processo de Escolarização e o Ensino de Primeiras Letras em Minas Gerais (1825-1852)** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, pp. 9-44, jan/jun 2001.

KUBO, E. M. **A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: SECE, 1986

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a História da Infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 15-33.

LACERDA, M. T. B. **Subsídios para a História do Teatro no Paraná**. Curitiba: IHGB-PR, 1975.

LAROCCA, L. M. **Higienizar, Cuidar e Civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947)**. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 19-52.

LEVI, G. **A Herança Imaterial. Trajetória de um Exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____; SCHMITT, J-C. Apresentação. In: _____. (orgs). **História dos Jovens. Vol.1** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMEIRA, A. M. **O Comércio da Instrução no século XIX: Colégios Particulares, Propagandas e Subvenções Públicas**. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPEZ, A; MOTA, C. G. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

LÖSSNITZ, G. **O Primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen**. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

LUCIANO, F. L. **Gênese e Expansão do Magistério Público na Província de Santa Catarina nos anos de 1836-1889**. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MADEIRA, M. G. L.; SANTOS; M. L. Escola de Negros. **Kulé, Kulé: Visibilidades Negras**. Disponível em < http://www.ideario.org.br/neab/kule2/.../Monica_%20e%20Maria.pdf > Acesso em 16 de Dezembro de 2010.

MARCÍLIO, M. L. **A roda de expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950**. in: FREITAS, M. C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 53-80.

MATTOSO, K. Q. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, pp. 37-55, mar/ago 1988.

MIZUTA, C. M. M *et al.* (orgs.) **Império em Detabe: Imprensa e Educação no Brasil Oitocentista**. Maringá: Editora da UEM, 2010.

NEDER, G. Assistência Pública à Infância. In: SOUZA, G. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 99-122.

NEGRÃO, F. **Genealogia Paranaense**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1926.

NICOLAS, M. **Cem Anos de Vida Parlamentar...** Curitiba: Imprensa Paranaense, 1954.

NIEPHE-USP. < http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_lista.asp >

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: EDUC, n. 10, dezembro 1993, pp. 7-28.

NUNES, C. Fragmentos de um conhecimento vivido: aprendendo e ensinando História da Educação. In: MONARCHA, C. (org.) **História da Educação Brasileira: Formação do Campo**. Ijuí: Editora Unijui, 2005, pp. 19-26.

_____. História da Educação: espaço do desejo. **Em Aberto**. Brasília, n. 47, julho-dezembro 1990, pp. 37-46.

PALLARES-BURKE, M. L. G. A imprensa como uma empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, julho de 1998, pp. 144-163.

PAULI, E. **Enciclopédia Simpozio**. Disponível em: < <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/EncReg/EncSC/MegaHSC/Santa%20Catarina%20Provincial/91sc1034-1047.htm> > Acesso em 29 de maio de 2010.

PEDRO II. Diário da Visita à Província do Paraná. In: **Boletim do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná**. Curitiba: 1975.

PEREIRA, M. R. M. **Semeando Iras Rumo ao Progresso**. Curitiba: Editora UFPR, 1996

_____.; SANTOS; A. C. A. Códigos de Posturas Municipais.in: SANTOS (org.) **Posturas Municipais do Paraná, 1829 a 1895**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003, pp. 1-22.

PILOTTO, O. **Cem anos de Imprensa no Paraná**. Curitiba: Biblioteca Estadual do Paraná, 1976.

PINHEIRO, L. A. **A civilização do Brasil através da Infância: propostas e ações voltadas à criança pobre nos anos finais do Império (1879-1889)**. (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2003.

PORTELLA, B. M. **Caminhos do Cativo: A configuração de uma comunidade escrava (Castro, São Paulo, 1800-1830)**. (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DA LAPA. **Álbum Fotográfico Cidade da Lapa**. Curitiba: SEEC, 1982

PREFEITURA MUNICIPAL DA LAPA. **O Cerco da Lapa**. Lapa: Grafilapa, 2006.

REVEL, J. A História ao Rés-do-chão. In: LEVI, G. **A Herança Imaterial. Trajetória de um Exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, pp. 7-38.

_____. **Jogos de Escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

_____. Recursos narrativos e conhecimento histórico. In: **História e Historiografia: Exercícios críticos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, pp. 205-234.

RODERJAN, Roselys Velloso. Caminhos do Tropeirismo no Brasil Meridional. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná. Volume XLVII**. Curitiba, 1990, pp. 7-8

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império e Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS LIMA, M. P. **O Tempo no Tempo**. Curitiba: Fundação Santos Lima, s/d.

SCHULLER, A. F. M. Crianças e Escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, p. 27-48, set. 1999.

SEBRÃO, G. D. **Presença/ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SIQUEIRA, L. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875)**. (Mestrado em Educação) Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2006.

SOUSA, I. C. J. **Escolas ao Povo: Experiências de Escolarização de Pobres na Bahia – 1870 a 1890**. (Doutorado em História). Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, I. C. J. Uma defesa da presença das crianças de cor na escolarização baiana – os escritos do Monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso – 1881-1885. **IV Encontro Estadual de História. ANPUH-BA**. Vitória da Conquista, 2008.

SOUZA, G. Apresentação. In: SOUZA, G. (org). **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo da infância**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 7-11.

SOUZA, G.; SILVA, P. V. B. Notas sobre história e historiografia da Infância. In: SILVA, P. V. B.; CARVALHO, J. (orgs). **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2008, pp. 45-56.

SOUZA, R. F. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A (org). **Culturas Escolares: saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 265-300.

SUPRINYAK, C. E. **Comércio de Animais de Carga no Brasil Imperial: uma análise quantitativa das tropas negociadas nas Províncias do Paraná e São Paulo**. (Mestrado em Economia). Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educando pelo Corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, M. L. A (org). **Culturas Escolares: saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 265-300.

VALDEZ, D. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: O Barão de Macaúbas (1856-1891)**. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VALLE, M. S. **Nupcialidade e Fecundidade das Famílias da Lapa – 1770-1820**. (Doutorado em História) Departamento de História, Faculdade de Filosofia. Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 1983.

VECCHIA, A. Formando cidadãos e líderes: o ensino secundário na Província do Paraná. **Revista HISTED-BR On-line**. Campinas, n. 22, 2006, pp. 54-70.

VEIGA, C. G. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 13 n. 39, p. 502 – 516, set/dez 2008.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 9, 2005, pp. 73-107.

_____. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. **Congresso Brasileiro de História da Educação III**. Curitiba: 2004a.

_____. Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. In: FERNANDES, R. *et. all.* (orgs) **Para a compreensão da História da infância**. Porto: Campo das Letras, 2006, p. 43-78.

_____. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, pp. 35-82.

VEYNE, P. **Como se Escreve a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIANA, F. S. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais (1820-1840)** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIDAL, D. G. Mapas de Frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 17, maio/agosto, 2008, pp. 41-68.

VIEIRA, C. E. Jornal Diário como fonte e como tema para pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos 1920. in: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A, (org). **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 11-40.

VIEIRA, S.L. **Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República**. Volume 3. Brasília: INEP, 2006, *arquivo digital*.

VILLELA, H. O. S. O Mestre Escola e a Professora. In: LOPES, E. M. e *all.* (orgs) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WARDE, M. J. Repensando os Estudos Sociais de história da Infância no Brasil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, janeiro-junho de 2007, pp. 21-39.

WESTPHALEM, C. M. *et al.* **História do Paraná**. Curitiba: GRAFIPAR, 1969.

_____. **Lapa, um pouso, uma Legenda**. Curitiba, 1979, *mimeo*.

XAVIER, A. P. S. Mapas escolares: possibilidades de análise do ensino da leitura e da escrita no século XIX em Mato Grosso. **Congresso Luso Brasileiro de História da Educação IV**. Uberlândia: 2006.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 17, n. 1, 2007, pp. 136-145.

APÊNDICE I

CRONOLOGIA DA ASSOCIAÇÃO LITERÁRIA LAPENA E SUA BIBLIOTECA A PARTIR DOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA³³⁶

- ❖ **1873:** A Associação Literária Lapeana é fundada em 29 de Julho.
- ❖ **1874:** É instalada a Biblioteca
- ❖ **1876:** A Biblioteca consta de mais de 300 volumes, “doados pelo governo provincial e por várias pessoas do lugar. Esses donativos foram espontâneos”.
- ❖ **1877:** Possui 400 volumes “dos quais foram consultados 209 por 39 leitores.”
- ❖ **1880:** O Club Literário da Lapa “mantém-se com a mensalidade que pagam seus sócios”
- ❖ **1881:** A Biblioteca da Associação Literária possui mais de 1.000 volumes.
- ❖ **1882:** “Em sua biblioteca contam-se 1350 volumes de 700 obras diversas”.

³³⁶ As datas não necessariamente dizem respeito ao ano do Relatório, mas aos anos mencionados nos diversos relatórios que permitiram a elaboração da cronologia. O ano de 1882 diz respeito à última informação encontrada neste tipo de documentação sobre a Associação Literária Lapeana.

APÊNDICE II

ALGUNS TÍTULOS QUE COMPUNHAM O ACERVO DA BIBLIOTECA DA ASSOCIAÇÃO LITERÁRIA LAPEANA NO SÉCULO XIX³³⁷

- 01 – Les Annales de La Vertu (Genlis)
- 02 – Édouard et Arabelle (Desforges)
- 03 – Oui et non (Normamby)
- 04 – La machine animale (Marey)
- 05 – Jesus Cristo perante o século (Roselys de Louguers)
- 06 – Plutarco Brasileiro – vários tomos (J. M. Pereira da Silva)
- 07 – Tragédias de Paris (Xavier de Montepim)
- 08 – Histoire de La Civilisation – vários tomos (Guizot)
- 09 – La Petit Dorrit (Charles Dickens)
- 10 – Barnabe Rudes (Charles Dickens)
- 11 – Domrey et fils (Charles Dickens)
- 12 – H. Illustres de Plutarque (Plutarco)
- 13 – Revolutions Romaines (Vertot)
- 14 – Príncipes du droit politique (Pages)
- 15 – Narrations Française (Filon)
- 16 – Ordens do Dia – 1886 (Publicação Oficial do Império)
- 17 – Ceuvres de P. Corneille
- 18 – Histoire d'Angleterre – vários tomos (Goldsmith)
- 19 – Le feuilletoniste
- 20 – Manual Mercantil (V. Carvalho)

³³⁷ Como a intenção é apenas proporcionar uma ideia geral do que circulava pela Lapa em fins do século XIX, apenas elenco aqui alguns livros, sem deter-me em informações mais gerais como ano de edição, editora, etc. Como no dia da visita ao acervo a estagiária não permitiu que os livros fossem manuseados (!) tive de contentar-me em fotografar as lombadas, em sua maioria deterioradas e com a gravação do título ilegível. Por essa razão, é possível que mesmo nesta pequena lista possam ser encontrados erros significativos na grafia do francês; em relação ao acervo geral, acredito que com o passar do tempo foram acrescentados livros que originalmente não compunham o acervo da Biblioteca, como é o caso da História do Brasil, de Rocha Pombo.

CADERNO ICONOGRÁFICO



Rua das Tropas – Início do Século XX

Acervo: Coleção Arquivo Público Municipal Casa da Memória

Esta rua integrava o 1º Distrito Escolar da Lapa em 1883, para fins de aplicação da Lei da Obrigatoriedade do Ensino. O ângulo representado na foto corresponde ao lado sul da rua, em relação ao Mapa da 3ª Circunscrição reproduzido nesta dissertação



Rua da Boa Vista – Entre fins do século XIX e início do século XX

Fonte: Álbum Fotográfico Cidade da Lapa – 1982

Esta rua integrava o 2º Distrito Escolar da Lapa em 1883. O ângulo representado na foto corresponde ao lado sul da rua, em relação ao Mapa da 3ª Circunscrição reproduzido nesta dissertação.

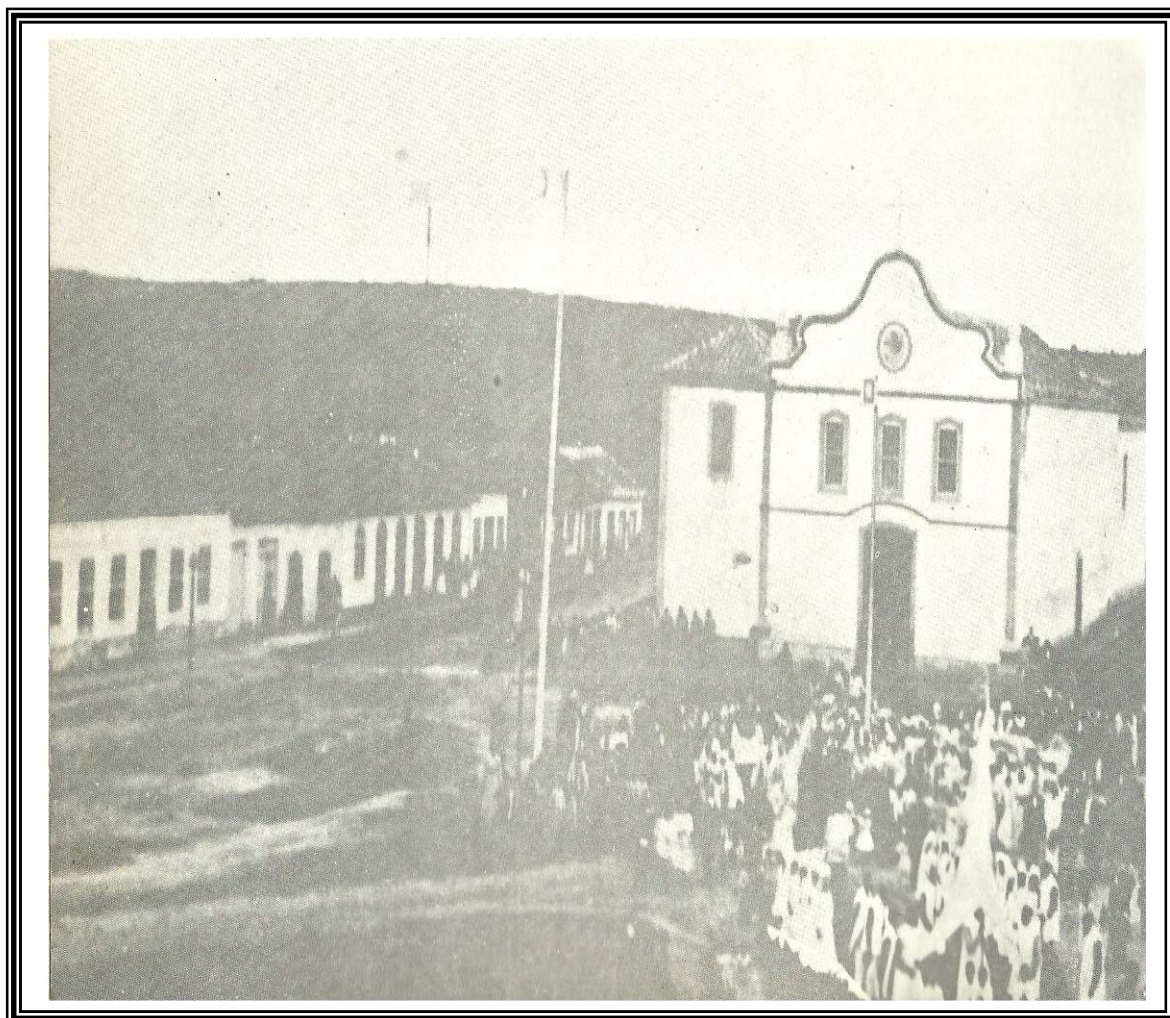


Rua do Cotovelo – Fins do século XIX – Início do Século XX

Fonte: Álbum Fotográfico Cidade da Lapa – 1982

A Rua do Cotovelo integrava o 3º Distrito Escolar em 1883. O ângulo representado na foto corresponde ao lado norte da rua, em relação ao Mapa da 3ª Circunscrição. No “fora de campo”, à esquerda, localiza-se o Largo da Matriz. À direita, a partir da primeira casa representada por inteiro, vê-se o Theatro São João e a Casa de Pedro Fortunato, respectivamente.

Atualmente, a fachada da casa do professor está alterada, funcionando nela o Museu Histórico da Lapa. Esta residência é mais conhecida por um fato nela ocorrido durante a Revolução Federalista em 1894, a morte do General Gomes Carneiro, líder da resistência. Até alguns anos atrás, a casa de Pedro Fortunato ligava-se ao Theatro por um túnel subterrâneo, quando este servia de enfermaria durante o Cerco da Lapa.



Largo da Matriz – 1894

Fonte: Álbum Fotográfico Cidade da Lapa – 1982

O largo corresponde ao “fora de campo” da foto anterior. A representação fotográfica trata-se por certo de uma procissão religiosa, conforme sugere, no canto inferior direito o guião (bandeira triangular, da Irmandade de São Benedito. Os membros da irmandade trajam um colete branco, chamado Ópa. De acordo com tradições orais, a Escola da 2ª Cadeira funcionava no pátio da matriz, no “fora de campo” ao lado direito.



Rua dos Rezendes – Século XX

Fonte: Álbum Fotográfico Cidade da Lapa – 1982

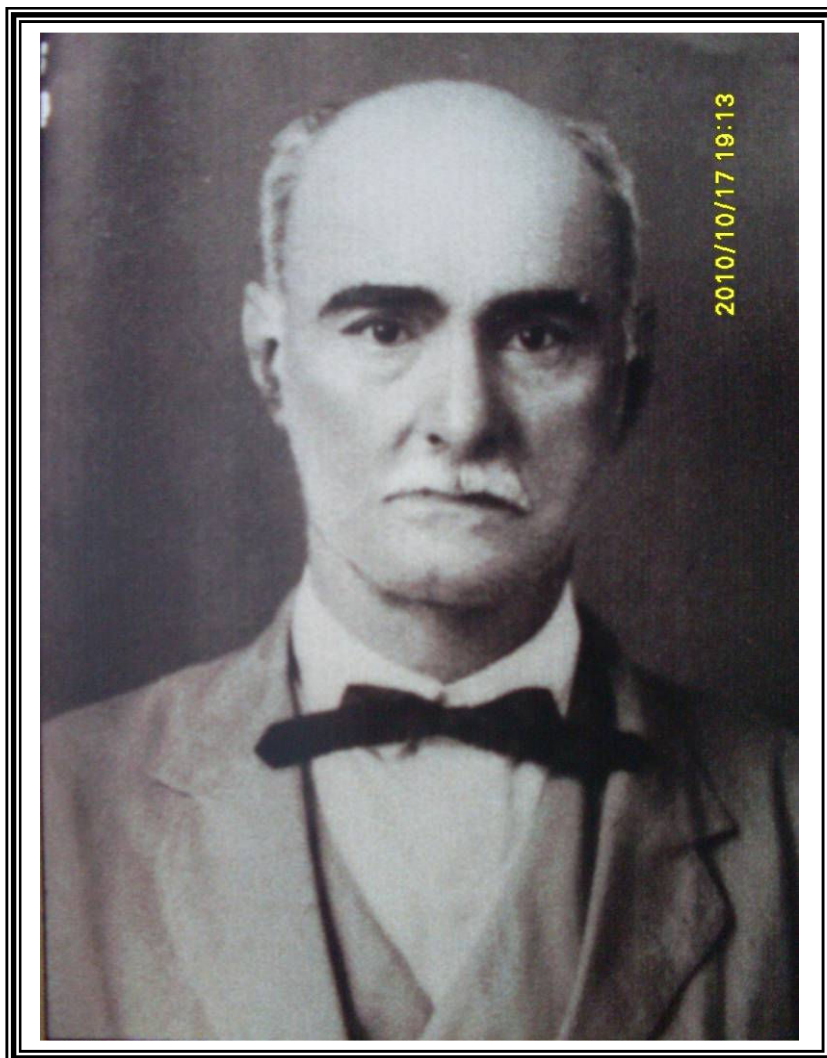
*A Rua dos Rezendes integrava o 3º distrito escolar. O ângulo representado na foto corresponde ao fim da rua, quase no ponto de encontro com o Largo da Matriz. A designação “Rua dos Rezendes” pode ter sido um equívoco de Conrado Erichsen, que queria referir-se à rua da Cadeia Velha, como era chamada esta via da Lapa no século XIX. Porém, ao “batizá-la” com este nome, ele pode tê-lo feito para fazer menção ao Inspetor do Ensino Obrigatório Joaquim **Rezende** Correa de Lacerda, que residia na casa posterior àquela onde se avistam duas crianças e um terceiro transeunte, de chapéu.*



Farmácia e Residência de Olympio Westphalem – 1894

Fonte: Álbum Fotográfico Cidade da Lapa – 1982

A residência de Olympio Westphalem (residência à direita) localizava-se na Rua da Boa Vista. Dessa forma, durante o período em que Maximínio esteve sob a proteção deste farmacêutico e ex-aluno de Pedro Fortunato, passou a morar no 2º Distrito Escolar e não mais no 3º Distrito – do Largo da Matriz, Rua do Cotovelo e Rua dos Rezendes – onde o localizamos em 1884.



Professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior
Retrato do Início do Século XX

Acervo: Museu Histórico da Lapa

Neste retrato, o único localizado, Pedro Fortunato devia contar pouco mais de cinquenta anos de idade.



Escrivaninha de Pedro Fortunato

Acervo: Arquivo Público Municipal Casa da Memória
Foto: Juarez José T. dos Anjos



Livros da Biblioteca da Associação Literária Lapeana

Acervo: Arquivo Público Municipal Casa da Memória
Foto: Juarez José T. dos Anjos

Na parte inferior da foto, fac-símile de um recibo de mensalidade de sócio, com data de dezembro de 1884.



Livros da Biblioteca da Associação Literária Lapeana

Acervo: Theatro São João
Foto: Juarez José T. dos Anjos